





**TRAINING OF TRAINERS AND RESEARCHERS.  
FORMATION DES FORMATEURS-CHERCHEURS**



Fatma Fatiha Ferhani & Alfredo Corell-Almuzara  
(eds.)

PROCEEDINGS  
OF THE INTERNATIONAL CONGRESS.  
TEACHING FOR THE FUTURE

VOL. 2

Training of trainers and Researchers.  
Formation des formateurs-chercheurs

*Granada, 2022*

*Diseño de cubierta y maquetación:* Natalia Arnedo

© Los autores

© Editorial Comares, 2022

Polígono Juncaril

C/ Baza, parcela 208

18220 • Albolote (Granada)

Tlf.: 958 465 382

<https://www.comares.com> • E-mail: [libriacomares@comares.com](mailto:libriacomares@comares.com)

<https://www.facebook.com/Comares> • <https://twitter.com/comareseditor>

<https://www.instagram.com/editorialcomares/>

ISBN: 978-84-1369-354-5 • Depósito Legal: Gr. 964/2022

Impresión y encuadernación: COMARES

## Summary

CH. I—AN APPROACH TO LEARNING ENGLISH .....	1
<i>Táhar Abbou</i>	
CH. II—¿CÓMO PUBLICAR EN REVISTAS CIENTÍFICAS DE IMPACTO? VÍAS PARA COOPERACIÓN HISPANO ARGELINA.....	11
<i>Ignacio Aguaded</i> <i>Odiel Estrada-Molina</i>	
CH. III—DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ ENSEIGNANT- ENSEIGNÉ(E) AU NIVEAU SOCIAL : ÉTUDE DE L'IMPORTANCE DE LA COMMUNICATION ÉDUCATIVE.....	21
<i>Abdelkader Behtane</i>	
CH. IV—LE RAPPORT ENTRE LA LECTURE ANALYTIQUE ET LA TYPOLOGIE DU TEXTE DANS LA DIDACTIQUE DES TEXTES DE LANGUE ÉTRANGÈRE .....	29
<i>Lalia Belabdi</i>	
CH. V—تقييم التعليم عن بعد (التعليم الإلكتروني).....	93
<i>Abderrahim Bentekhici</i>	
CH. VI—RECHERCHE DE L'AMÉLIORATION DE LA COMMUNICATION DES ÉTUDIANTS.....	47
<i>Meriem Bentekhici</i>	
CH. VII—دور التعليم عن بعد في ضمان سيرورة قطاع التعليم العالي في زمن الطوارئ الصحية— التجربة الإماراتية نموذجاً.....	55
<i>Manel Boukourou</i>	

CH. VIII—LA CRISE SANITAIRE (COVID 19) ET SES IMPLICATIONS SUR LA CULTURE NUMÉRIQUE DANS LA PÉDAGOGIE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE : UN RETOUR D'EXPÉRIENCE (EPAU).....	63
<i>Aïcha Boussoualim</i>	
<i>Razika Boumansour</i>	
<i>Maha Messaoudene</i>	
<i>Mariam Chabbou</i>	
CH. IX—EL IMPACTO DE INTERNET EN EL RENDIMIENTO UNIVERSITARIO.....	73
<i>Dahou Houssam Eddine</i>	
CH. X—EXPLOITATION DE LA RÉTROACTION DES ÉTUDIANTS EN MÉDECINE SUR LEUR APPRENTISSAGE CLINIQUE : ÉTUDE QUALITATIVE .....	77
<i>Hayet Debbache</i>	
<i>Daoud Roula</i>	
<i>Nacera Benfenatki</i>	
CH. XI—تأثير الثقافة الرقمية في فكر المتعلم الجزائري بين السلب والإيجاب.....	89
<i>Ghania Doumane</i>	
CAP. XII—FORMATION DES FORMATEURS, GOUVERNANCE INNOVANTE ET TIC : TRIPTYQUE-SOCLE POUR UNE UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE PERFORMANTE AU REGARD DES ODD HORIZON 2030 ET DE PAPERS .....	95
<i>Fatma-Fatiba Ferhani-Meghraoui</i>	
CH. XIII—APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL CÓMIC EN EL AULA DE SEGUNDA LENGUA (ALEMÁN).....	107
<i>Ángeles González-Miguel</i>	
<i>Fco. Javier Muñoz-Acebes</i>	
CH. XIV—APRENDER EN TIEMPOS INCIERTOS: ECOLOGÍAS DIGITALES PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.....	117
<i>Mercedes González Sanmamed</i>	
CH. XV—PROPOSITION D'INTÉGRATION CURRICULAIRE : UNE APPROCHE PRAGMATIQUE DE L'ACCESSIBILITÉ DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF .....	127
<i>Ana M.<sup>a</sup> Mallo</i>	
CH. XVI—EXPÉRIENCE D'UN ENSEIGNEMENT HYBRIDE AU SEIN D'UNE FACULTÉ DE MÉDECINE.....	135
<i>Naziha Megnounif-Chiali</i>	
<i>Mama Bouchaour</i>	
<i>Amine Mesli</i>	
<i>Yamina Kherraf</i>	



CH. XVII—PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE : FORMER À L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES .....	145
<i>Mohamed Miliani</i>	
CH. XVIII—PROJET DE MOOC POUR ENSEIGNER L'UTILISATION D'OUTILS TICE DU CLOUD : CONTEXTE ET ÉTUDE DE BESOINS.....	153
<i>Ali Mouhouche</i>	
CH. XIX—EL USO DEL SMARTPHONE EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	163
<i>Farah Oulhaci</i>	
CH. XX—THE UNIVERSITY AS A PROVIDER OF LIFELONG LEARNING.....	173
<i>María-Teresa Parra-Santos</i>	
CH. XXI—DISEÑO DE UN CURSO DE AUTOAPRENDIZAJE VIRTUAL DE ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA .....	179
<i>Bettina Schnell</i>	
<i>Samira Allani</i>	
<i>Mohana Sultan</i>	
CH. XXII—LES ENJEUX ET LES DÉFIS CONTEMPORAINS DE LA FORMATION AUX MÉTIERS DE LA TRADUCTION.....	189
<i>Teresa Tomasziewicz</i>	
CH. XXIII—EL APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DEL VOCABULARIO DE LA INGENIERÍA EN EL AULA (IN PRAESENTIA) Y ONLINE (IN ABSENTIA) ..	199
<i>Pilar Úcar Ventura</i>	
<i>Francisco Ferri García</i>	
CH. XXIV—UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LOS EFECTOS DEL AULA INVERTIDA EN LA ANSIEDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL.....	209
<i>Li Yan</i>	
CH. XXV—LA FORMATION DES FORMATEURS A LA MISE EN LIGNE DE COURS SUR MOODLE : QUEL RETOUR D'EXPERIENCE SUR LE PROJET DE JUMELAGE ENTRE L'ESPAGNE ET L'ALGÉRIE (P3A) ? .....	221
<i>Ghaouti Ziani</i>	
CH. XXVI—ÉVALUATION EN E-LEARNING.....	231
<i>Cristina-Diana Zotea</i>	



CHAPTER I  
AN APPROACH TO LEARNING ENGLISH

TAHAR ABBOU  
tahar.abbou@univ-adrar.edu.dz  
*University Ahmed Draia Adrar, Algeria*

**RÉSUMÉ**

Les approches d'apprentissage des langues ont reçu beaucoup d'attention en raison de leur importance pour faciliter une meilleure compréhension, une acquisition plus rapide et une maîtrise compétente de la langue. Certains ont accordé l'importance à la lecture et à l'écoute tandis que d'autres ont fortement insisté sur la nécessité de l'écriture et le discours. Il convient de noter que tout choix d'approche devra prendre en considération le but de l'apprentissage de l'anglais. Cette communication propose une approche de l'apprentissage de l'anglais, comme langue étrangère, basée plus sur l'acquisition du vocabulaire approprié au contexte et la maîtrise de la construction des phrases que sur l'ensemble des quatre compétences, à savoir écouter, lire, parler et écrire, sachant que l'objectif ultime du processus d'apprentissage est de permettre à l'apprenant de devenir compétent en langue. Cette communication propose également des techniques pour apprendre le vocabulaire et la grammaire. Il convient de signaler que cette approche s'adapte à toutes les catégories d'apprenants, et qu'elle a montré des résultats encourageants parmi les apprenants, toutes catégories confondues.

**Mots-clés:** Approche d'apprentissage, Anglais, Vocabulaire, Grammaire, Méthode

**ABSTRACT**

Language learning approaches have been receiving much attention due to their importance in facilitating better understanding, quicker acquisition and proficient production of language. Some have granted importance to reading or listening while others strongly emphasized the need for writing or speaking. It should be noted that any choice for any approach will have to take into consideration the purpose of learning English. This paper suggests an approach to learning English, as a foreign language, based on reducing the work on the four skills, that is, listening, reading, speaking and writing, into two constituents, which are essential in producing language, that is, vocabulary and grammatical rules. It is assumed that the ultimate objective of the learning process is the ability of the learner to produce language. In fact, the latter is exactly like producing any other object. For instance, to produce a pull over, we need raw-material, (wool or cotton), and machines. In terms of language, it is the same, we need vocabulary, which stands for raw-material, and grammatical rules, which stand for machines. The paper also suggests tips to help improving vocabulary and learning grammatical rules. It is worth noting that this approach fits all categories of learners, and has shown encouraging results amongst learners all categories included.

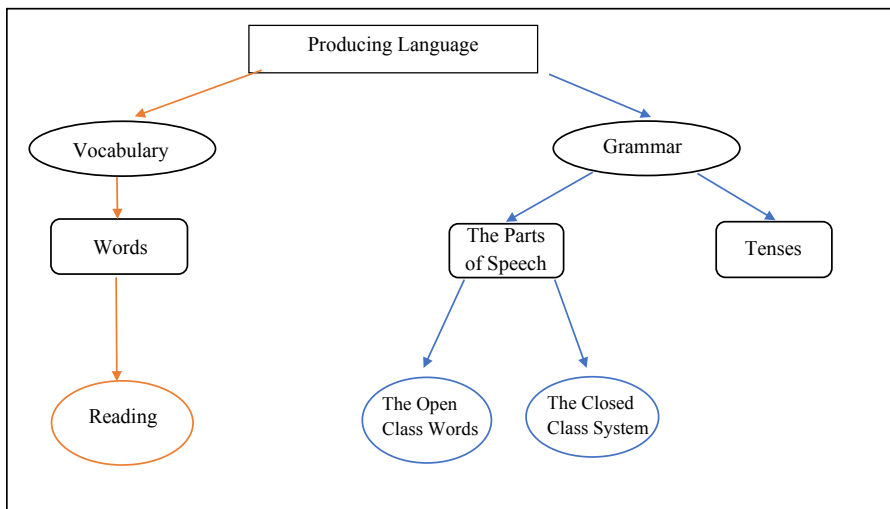
**Keywords:** Learning Approach, English, Vocabulary, Rules, Method

## 1. INTRODUCTION

Learning English as a foreign language is one of the most important topics. This is justified by its position among the other languages, as being the language of science and technology, business and communication. A quarter of the world population live in countries where English has official status. Over seventy percent of the scientists in the world read in English and publish their finding in English. About eighty five percent of the world's mail is written in English. Ninety percent of all information on the web is stored in English. Furthermore, the classical definition of an illiterate changed from "someone who doesn't know reading and writing "to" someone who doesn't know English and computing". Learning anything is difficult and English is no exception. However, there are ways to make the situation easier. This paper suggests an approach based on reducing the four skills of learning a language into two constituents which are necessary to produce language. These two constituents are represented in vocabulary and rules. The research introduces an approach to guide the learner in learning and improving his vocabulary and grammar.

## 2. PRODUCING LANGUAGE

It should be reminded that producing language is exactly like producing any other object. If we want to make a table, for instance, we need wood and metal (raw materials) and machines. Linguistically speaking, the most important thing a learner needs to produce language at the beginning is a good vocabulary. Without words we have nothing to work with. Besides, the learner needs some grammar to be able to use words in the right patterns to produce language. (See Figure 1) The two main questions now are how to learn vocabulary and grammar?



**Figure 1:** Producing Language

**Source:** The Author

### 3. LEARNING VOCABULARY

Vocabulary is essential in producing language, and it is much better to learn new words from reading books, short stories and novels than from dictionaries. In the former, words are learnt within a context, that is, what is before and what is after the word, while in the latter, the learner relies on his capacity of memorizing words. In the next step, we are going to answer the questions; what to read and how to read? Before selecting the reading material, the learner should have an idea about his level. Free online placement tests are provided by various schools of languages, the British Council or Berlitz, and are available on the Internet. After the learner has done the test and gets his score and level, he can select a reading material that fits his level.

#### 3.1. Techniques in Reading Comprehension

For efficient reading, the learner should use some techniques which help to understand what he reads in order to avoid getting bored and then abandon reading.

##### 3.1.1. *Using Context*

Learning words contextually makes it easier to remember them. While reading, we may find difficult words that we do not understand. We use the context, i.e., we look at the context of the word –the sentence comprising the words as well as the previous and following ones. For example, a Level Three learner probably does not understand the meaning of the word ‘dipstick’ if it stands alone, but if it is in a sentence, the context helps a lot to guess what it might mean.

Example: The car was making a funny noise, so I got out, opened the bonnet, and took out the *dipstick* to check the oil level.<sup>1</sup>

After reading the sentence, it becomes easier to guess the meaning of dipstick.

##### 3.1.2. *Breaking down Words into Parts*

This technique helps to understand the meaning of a word even if we have never seen it before. Prefixes and suffixes change the meaning of the root. If the learner is aware of the meaning of the suffix or the prefix, it helps to understand the meaning of the word.

Examples: a. doer, the word is composed of two parts, a stem: ‘do’ and a suffix: ‘er’

The suffix ‘er’ refers to a person who does an action, like in: teach + er, drive + er, play + er, so the word ‘doer’ means the person who does an action.

<sup>1</sup> Michael Swan, *Inside Meaning*, Cambridge University Press, 1975, p. 21

b. unsuccessful, the word is composed of three parts, a stem and a prefix 'un' which means the opposite and a suffix, '-ful' means 'full of', so the word unsuccessful means 'not achieving what a person wants'

### 3.1.3. *Repetition*

The repetition of a word in a piece of writing enables the reader to guess its meaning through the different contexts used therein. The degree of certainty, about what the word might mean, may increase as many times as the word is repeated in the different contexts until the reader gets its meaning.

## 3.2. The Benefits of Reading<sup>2</sup>

Reading is the best activity to develop vocabulary. The learner should keep reading at a regular pace until it becomes a habit. Reading also helps with empathy, that is, it helps us relate to other people and encourages us to be kind and considerate of other people's feelings. Through reading, we can learn not only new vocabulary but also grammar, punctuation and the way sentences are constructed<sup>3</sup>. Finally, reading develops imagination and creativity and helps to reduce stress.

## 3.3. Tips for Improving Reading

Reading activity should be done at the right pace, the reading speed should be adjusted to achieve good comprehension. Besides, taking notes while reading is a good strategy to improve comprehension. Sometimes the learner gets stuck in a cycle of re-reading the same sentence over and over because of its difficult words. In this case, the learner should move on reading, he may understand the overall meaning of the piece of writing by the end. In other words, the learner should not necessarily understand the meaning of each single word. The last tip a learner should be aware of is spaced reading, that is, to take breaks to avoid getting bored especially when the learner does not understand what he reads.

## 4. LEARNING GRAMMAR

Grammar is conventionally seen as the study of the syntax and morphology of sentences, that is, the study of linguistic chains and slots.<sup>4</sup> Why do we need grammar? Words

<sup>2</sup> <https://www.cornerstone.edu/blog-post/5-ways-reading-can-change-your-life-and-best-practices/#:~:text=Reading%20Grows%20Your%20Vocabulary&text=That's%20because%20you're%20learning,it%20easier%20to%20remember%20later.>

<sup>3</sup> Jeremy Hamer, *How to Teach English*, Longman, 2005, p. 68

<sup>4</sup> Scott Thornbury, *How to Teach Grammar*, Pearson Education Limited, 1999, p. 2

without grammatical rules are useless, grammar helps to connect words into phrases and phrases into sentences. In other words, it tells us what structures are possible in a language<sup>5</sup>. In this paper, we are going to develop a step-by-step practical approach to learn grammar. It is a road map that guides the learner to avoid being lost amongst numerous grammar topics. Put it in another way, English grammar is not just one topic, it is tens of major topics, and each of them contains tens of sub-topics. So, it is important to know where to begin, and for this we need to set goals and establish priorities. This approach suggests to start with the two main categories under the parts of speech, that is, the open class words and the closed class system. (See Figures 2 and 3) For instance, the learner starts with the first topic under the open class words, that is, nouns. The latter can be dealt with through different approaches, among which, ‘countable versus uncountable’, ‘concrete versus abstract’, ‘proper versus common’ in addition to other topics related to nouns such as ‘gender’, ‘plurals’, etc.

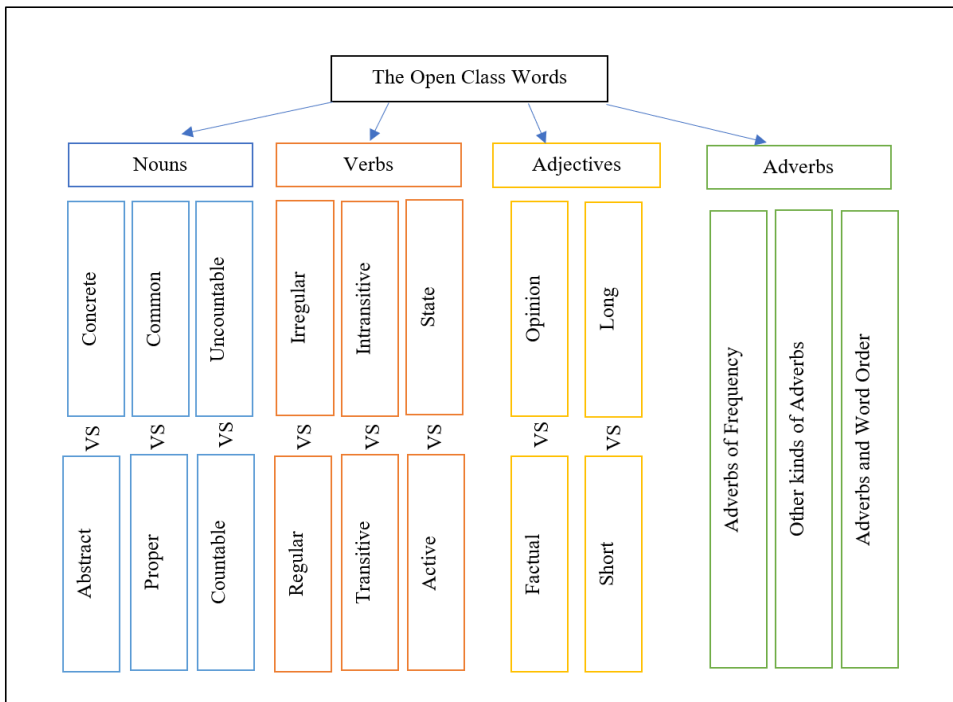
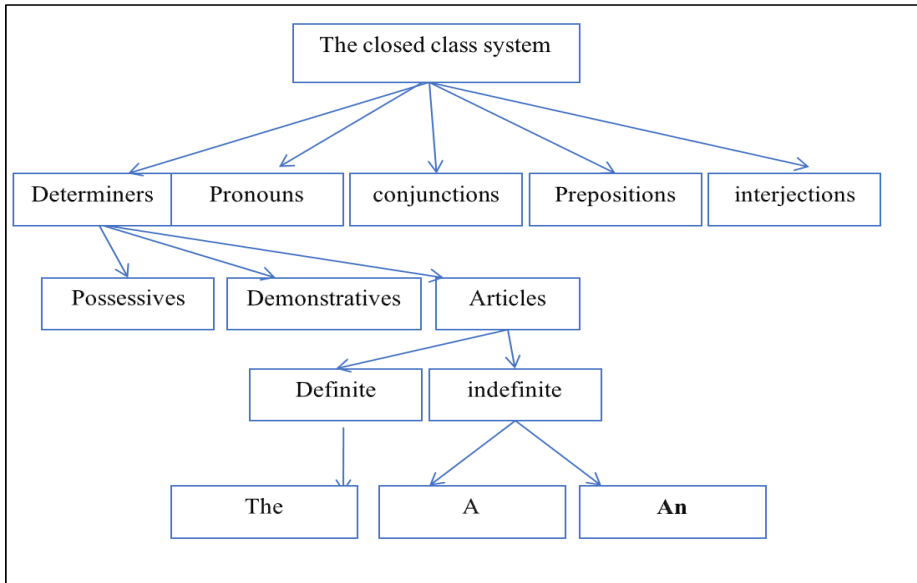


Figure 2: The Open Class Words

Source: Adapted from Oxford Practice Grammar by George Yule

<sup>5</sup> Ibid., p. 1.



**Figure 3:** The Closed Class System

**Source:** Adapted from Oxford Practice Grammar by George Yule

	Simple	Continuous	Perfect	Perfect Continuous
Present	Present Simple 1st form + 's'	Present Continuous am/is/are + 1 <sup>st</sup> form + ing	Present Perfect Have/has + 3 <sup>rd</sup> form (past participle)	Present Perfect Continuous Have/has + 1 <sup>st</sup> form + ing
Past	Past Simple 2 <sup>nd</sup> form	Past Continuous Was/were + 1 <sup>st</sup> form + ing	Past Perfect Had + 3 <sup>rd</sup> form	Past Perfect Continuous Had been + 1 <sup>st</sup> form + ing
Future	Future Simple Will/shall + 1 <sup>st</sup> form	Future Continuous Will be + 1 <sup>st</sup> form + ing	Future Perfect Will have + 3 <sup>rd</sup> form	Future Perfect Continuous Will have been + 1 <sup>st</sup> form + ing

**Table 1:** Tenses in English

**Source:** Adapted from Grammar Express by Marjorie Fuchs & Margaret Bonner

## 5. THE LEARNER'S ATTITUDE TO LEARNING ENGLISH

The attitude of the learner to English and the way he views it will decide how well he can progress, as the British saying says: "No pain... No gain". Also, it should be reminded that learning English needs time and patience, it cannot be rushed. Second, the learner should feel relaxed, and take the matter easy. Finally, the two most important words to remember when learning English are: practice and confidence. The learner should Practise English every day and be confident. The more he uses English the better his English will



become, and the more confident he becomes, then the more he would like to use it. He has to believe that he can do it<sup>6</sup>. Learning English can be seen as if somebody is asked to move a mountain from somewhere to somewhere else, a task that seems to be impossible to do. (See Figure 4) Yet, if the person is given enough time and the necessary means (trucks, bulldozers, cranes, etc.) the task becomes feasible. Similarly, learning English needs time and means (teachers, books, internet, etc.). Learning vocabulary and grammar should go hand in hand at a regular and constant pace. Let us give an example about how this learning approach works. A Level Three learner begins a learning program (See the Table below) including reading a short story entitled 'The Secret Agent' written by Joseph Conrad. This forty-two-page short story is simplified to fit Level Three (pre-intermediate level) and to provide a step-by-step approach to the joys of reading for pleasure. The program also includes the first class under the open class words in the parts of speech in 'Oxford English Grammar Course by Michael Swan and Catherine Walter.

	Reading (the short story consists of 1200 words)	Grammar
Week1	A two-page daily pace (estimated number of new learned words 10-15)	Nouns (countable and uncountable nouns) <sup>7</sup>
Week2	A two-page daily pace (estimated number of new learned words 15-20)	Nouns (singular and plural nouns) <sup>8</sup>
Week3	A two-page daily pace (estimated number of new learned words 20)	Nouns ('s and s' possessive: forms, 's and s' possessive: use) <sup>9</sup>

After three weeks, the learner comes out with about 40 new words and three grammar topics. Put another way, as if the worker on moving the mountain that represents language has moved a part of it from a place to another. After a period of time of regular work that depends on the motivation and inner capacities of the learner, the latter finds that he has acquired a good vocabulary and grammar rule that enable him to produce language.

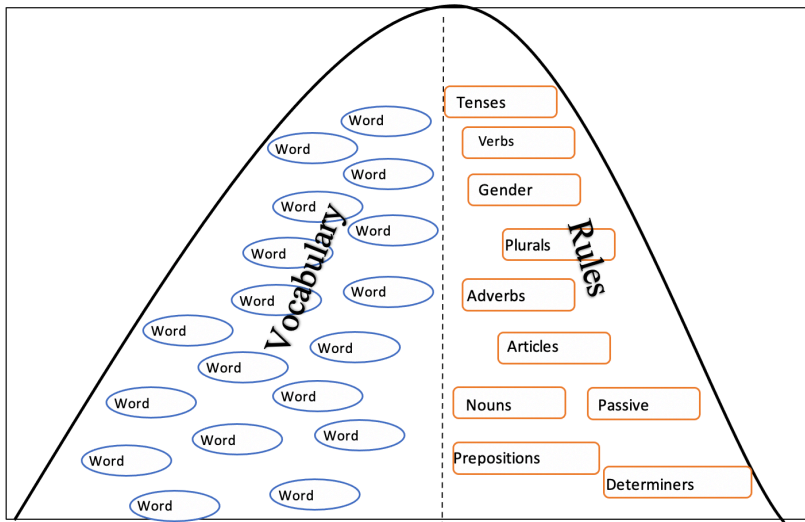
<sup>6</sup> Mister Duncan, Learning English - Lesson 1 (Introduction)

[https://www.youtube.com/watch?v=7\\_qg\\_KVByS0](https://www.youtube.com/watch?v=7_qg_KVByS0)

<sup>7</sup> Michael Swan & Catherine Walter, Oxford English Grammar Course, A grammar practice book for elementary to pre-intermediate students of English, Oxford University Press, 2011, pp. 198-199

<sup>8</sup> Ibid., p.196.

<sup>9</sup> Ibid., p. 201.



**Figure 4:** An Analogy between Language and a Mountain  
**Source:** The Author

## 6. CONCLUSION

This paper has introduced an approach to learning English based on working on the two major constituents, that is, vocabulary and grammar. As was mentioned in Section Two, the ultimate objective of a learner is to be able to produce language. The latter requires vocabulary, which can be improved through reading, and it should be stressed that the reading material should fit the level of the learner to avoid boredom which leads to abandon reading. Besides, producing language requires learning grammatical rules using grammar self-study books and the Internet. It is worth noting that this approach fits all categories of learners all levels included. Finally, this approach has shown impressive results amongst learners, however, motivation remains a crucial factor for any success. Besides, learners who showed a strong will do better, as the British proverb says: Where there is a will there is a way.

## 7. BIBLIOGRAPHY

CONRAD Joseph, *The Secret Agent*, Penguin Readers, 2000.

FUCHS Marjorie & Bonner Margaret, *Grammar Express*, Pearson Education Limited, 2003

HAMER Jeremy, *How to Teach English*, Longman, 2005

<https://www.cornerstone.edu/blog-post/5-ways-reading-can-change-your-life-and-best-practices/#:~:text=Reading%20Grows%20Your%20Vocabulary&text=That's%20because%20you're%20learning,it%20easier%20to%20remember%20later.>

MISTER DUNCAN, Learning English - Lesson  
1 (Introduction) [https://www.youtube.  
com/watch?v=7\\_qg\\_KVByS0](https://www.youtube.com/watch?v=7_qg_KVByS0)  
SWAN Michael, Inside Meaning, Cambridge  
University Press, 1975

THORNBURY Scott, How to Teach Grammar,  
Pearson Education Limited, 1999  
YULE George, Oxford Practice Grammar,  
Oxford University Press, 2006



CHAPTER II  
¿CÓMO PUBLICAR EN REVISTAS CIENTÍFICAS DE IMPACTO?  
VÍAS PARA COOPERACIÓN HISPANO ARGELINA

IGNACIO AGUADED

*Universidad de Huelva, España*  
aguaded@uhu.es

ODIEL ESTRADA-MOLINA

*Universidad de Huelva, España*  
odiestrada@gmail.com

**RÉSUMÉ**

La publication dans des revues à fort impact contribue à accroître la socialisation des résultats scientifiques. La rédaction scientifique, la sélection appropriée des revues et la connaissance des aspects éditoriaux sont des éléments qui contribuent à l'acceptation des articles soumis à ces revues. L'objectif de cet article est de présenter des suggestions pour publier dans des revues scientifiques à fort impact, que ce soit selon le classement WoS établi par le Journal Citation Reports (JCR) ou Scopus via le CiteScore. En outre, certaines pistes de coopération hispano-algérienne sont proposées afin de contribuer au renforcement de la formation scientifique des professionnels.

**Mots clés:** procédures éditoriales, rédaction scientifique, revues à fort impact.

**ABSTRACT**

Publication in high-impact journals contributes to raising the socialization of scientific results. Scientific writing, appropriate selection of journals, and knowledge of editorial aspects are points that contribute to the acceptance of articles submitted to these journals. The article aims present suggestions for publishing in high-impact scientific journals, either according to the ranking established by the WoS about the Journal Citation Reports (JCR) or that of Scopus through the CiteScore. In addition, some ways are proposed for Hispanic-Algerian cooperation to contribute to strengthening the scientific training of professionals.

**Keywords:** editorial procedures, scientific writing, high impact journals.

**1. INTRODUCCIÓN**

La vida del investigador se demuestra, entre otros aspectos, por resultados obtenidos, visibilidad y la transformación práctica que implicaron dichos resultados en la realidad social, científica, tecnológica y cultural. La visibilidad de nuestro quehacer investigativo contribuye a compartir con la comunidad científica los hallazgos y al desarrollo de la ciencia.

Publicar y socializar los resultados en los «lugares» adecuados contribuyen a la efectividad de los mismos. Muchas investigaciones son engavetadas en el olvido del tiempo pues no fueron publicadas en las revistas adecuadas ni el formato apropiado.

Hoy en día existen diversas vías para socializar los resultados científicos, siendo las revistas científicas una de ellas. Puede ser cuestionable cuando una revista tiene o no calidad, tema en cuestión que no es debatible en este trabajo, pero, sin dudas alguna y, respetando el equipo editorial de las diversas revistas científicas, las de *alto impacto* ya sea por el ranking en Scopus o la Web of Science (WoS) son «lugares o espacios» adecuados para socializar dichos artículos.

Publicar en revistas de alto impacto exige a los autores un alto dominio de competencias profesionales, científicas, comunicativas y lingüísticas. Por tal motivo, los artículos publicados en estas revistas se destacan por su originalidad, transparencia, actualidad científica, exquisita redacción y empleo del método científico.

Por tendencia los autores que publican en estas revistas no son investigadores noveles, sino que ya tienen una madurez científica y un dominio de las diferentes competencias necesarias para la redacción de un artículo de calidad. Es conocido que el idioma inglés<sup>1</sup>, es el idioma de la ciencia por tanto uno de las exigencias fundamentales para todo investigador que desee publicar en revistas en inglés es el dominio de este idioma (Flowerdew & Habibie, 2021; Rau, 2021). En tal sentido, los investigadores que se *inician* elaboran de conjunto con estos científicos seniors y con investigadores que dominan perfectamente el inglés, artículos que son altamente competitivos. Dichos trabajos se caracterizan por ser manuscritos resultado del trabajo colaborativo interinstitucional e interdisciplinario.

Aun cuando existen pautas de la redacción científica de artículos para revistas académicas y procedimientos generales sistematizados del proceso editorial de las revistas, publicar para revistas de alto impacto conlleva tener en cuenta algunas cuestiones fundamentales. Por tal motivo, el objetivo de este artículo es presentar sugerencias para publicar en revistas científicas de impacto, ya sean estas según el ranking establecido por la WoS en relación a la *Journal Citation Reports* (JCR) o la de Scopus mediante el *CiteScore*.

En este ensayo abordaremos aspectos imprescindibles relacionados con la búsqueda y selección de las revistas de alto impacto y de la redacción científica, que nos acercaran al arduo camino de elaborar un artículo para estas revistas. No es nuestro objetivo

<sup>1</sup> Según el *Journal Citation Reports* la WoS tiene 11.997 revistas indexadas. sin contar la *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) y de ellas 10.815 son en idioma inglés. En este apartado, 245 revistas están presentes en la categoría *Education & Educational Research* de total de 256 revistas (diversidad de idiomas) de esta categoría.

profundizar en todos los aspectos, pero si abrir una ventana a la creatividad y la curiosidad científica. Muchos de las cuestiones que se sugieren pueden ser ampliados mediante la consulta a nuestra *Escuela de Autores de la Revista Comunicar* (2016) indexada en las principales bases de datos internacionales (Cuartil Q1 en la WoS y Scopus).

## 2. SUGERENCIAS PARA PUBLICAR EN REVISTAS CIENTÍFICAS DE IMPACTO

Las sugerencias se organizaron en tres temáticas o secciones: búsqueda y selección de revistas de impacto; aspectos formales y normativos de las revistas y, redacción de artículos para revistas de alto impacto.

### Sección 1: Búsqueda y selección de revistas de impacto:

— Selección inicial de revistas indexadas en Web of Science (WoS) y Scopus.

Si bien el proceso de evaluación y revisión tanto por los editores y los revisores anónimos es complejo, la selección de revistas es un paso fundamental del investigador. Se aconsejan las siguientes acciones:

1. Identificar las áreas o temáticas a las cuales pertenece la investigación que se desarrolló, por ejemplo: tecnología educativa, educación virtual, educomunicación, motivación, robótica educativa, inteligencia artificial aplicada a la educación, entre otros.

2. Identificar cuáles son categorías globales de Scopus y la WoS que agrupan las revistas (*Education & Educational Research, communication, etc.*).

3. Determinar que categoría de las categorías globales se identifica más con nuestro artículo. Es decir, relacionar el punto 1 y 2.

4. Buscar, catalogar y filtrar las revistas indexadas en Scopus y la WoS según las categorías globales identificadas.

5. Ordenar las revistas según su nivel de impacto o evaluación otorgada (Q1, Q2, Q3 y Q4).

6. Analizar los enfoques temáticos de cada revista y verificar que en estas se hayan publicados artículos semejantes al nuestro (Arroyo & Cáceres, 2018), al menos en cuanto a temática y diseño metodológico (tipo de estudio, población, muestra, etc.).

7. Realizar un segundo listado de revistas potenciales una vez de aplicado el paso 6.

— Comprobación básica de revistas depredadoras que clonan revistas de alto impacto.

En varias ocasiones los investigadores noveles son presas de revistas depredadoras que clonan revistas importantes, para ello se sugiere lo siguiente:

1. Verifique que el nombre de la «supuesta» revista y su ISSN sean los «mismos» que se encuentran en la WoS o Scopus.

2. Verificar el nombre exacto de la dirección electrónica y dominio de la revista y, que coincida con el dominio de la revista que aparece en los buscadores de la WoS o Scopus. Por ejemplo: Revista Comunicar.

Dirección oficial: <https://www.revistacomunicar.com>

Posibles direcciones «falsas»: <http://www.revistacomunicar.com> (falta la «s» del protocolo de seguridad de la web) <https://www.revistacomunicar.net> (se cambió el dominio a .net), <https://www.revistacomuncar.com> (falta una letra -i- en el nombre de la revista).

## Sección 2: Aspectos formales y normativos de las revistas:

— *La cover letter.*

Nuestro artículo puede ser de alta calidad, pero sin una adecuada presentación profesional al Editor en jefe de la revista, esta puede ser rechazada sin haber sido leída completamente. Por tal motivo, se sugiere redactar una presentación formal del manuscrito en el cual se identifiquen los autores, título, palabras clave, entidad financiadora -en caso de haber-, argumentación de la originalidad del trabajo, cesión de los derechos y firmas de los autores (Ali, 2022).

— Respeto por las normas de la revista.

Revisar y cumplir cuidadosamente las normas de la revista (extensión, plantilla, estilo bibliográfico, temáticas, alcance, etc.). En ocasiones las revistas de alto impacto rechazan el artículo por incumplimiento de las normas o, en el mejor de los casos lo reenvían a los autores.

## Sección 3: Sugerencias en la redacción de artículos para revistas de alto impacto:

Las revistas indexadas en WoS y Scopus se caracterizan por aplicar requisitos exhaustivos en el análisis de cada artículo, para ello cuentan con editores y revisores nacionales e internacionales de alta producción científica y experticia. Por tanto, los porcentajes de rechazo en estas revistas es muy alto y, normalmente los artículos aceptados en cada número rondan entre un 3% a 10% del total de artículos recibidos. Ello depende, entre otros factores, de la cantidad de artículos que recibe la revista, su actual nivel de factor de impacto o su ranking actual (Q1, Q2, Q3 y Q4) y, la «calidad» de los artículos.

Es importante aclarar que, existen diferentes tipos de artículos y procedimientos para su redacción. En este caso se presentan algunas sugerencias para elaborar artículos para revistas de alto impacto mediante seis tópicos fundamentales: Título y resumen, Fundamentación teórica y análisis del estado del arte, Materiales y Métodos, Resultado y Discusión, Conclusiones y, Referencias.

— Título y resumen.

Es conocido que, tradicionalmente los investigadores primeramente leen el título y el resumen para determinar si les «interesan o no», aspecto que, los editores de las revistas de alto impacto también lo hacen. Por tal motivo, sugerimos los siguientes aspectos básicos:



1. Título. Longitud adecuada (unos 40 caracteres) y que contenga palabras claves o descriptores que enmarquen la esencia del artículo.

2. Resumen. Si bien existen diversos formatos para redactar un resumen, se sugiere que incluya aspectos  *sintéticos*  de la necesidad de la investigación, objetivo, método empleado, resultados obtenidos y conclusiones. Las palabras claves deben describir de igual manera los principales descriptores del artículo.

— Fundamentación teórica y análisis del estado del arte.

Aspectos vitales para una aceptación previa de un artículo lo son el análisis de la literatura científica y la justificación de la necesidad y novedad de la investigación. Para ello, se sugieren algunos aspectos como:

1. Estado del arte.

Análisis exhaustivo y actualizado de la literatura científica que justifique suficientemente la necesidad y la formulación del problema de la investigación (Vidal & Fukushima, 2021).

2. Marco teórico.

Análisis bibliográfico de calidad que logre explicar la teoría que se asume y como se ajusta y describe el problema de la investigación.

3. Coherencia metodológica.

Relación entre, los estudios analizados, la teoría que se asume y el problema que se formula. Un ejemplo erróneo del proceder metodológico es un autor que investigue en relación al diseño de actividades de aprendizaje desde el enfoque constructivista y, que los estudios que referencia se sustenten en enfoque cognitivista,

4. Diversidad, excelencia científica y actualización bibliográfica.

Los artículos que referencian estudios antiguos, redactados en un solo idioma o procedentes —en su mayoría— de revistas poco conocidas o no indexadas en la WoS o Scopus son comúnmente rechazados. Por tal motivo, se recomiendan referenciar estudios de los últimos cinco años (incluyendo del año en que se escribe el artículo) e indagar en las revistas de referencia científica, como las indexadas en WoS, Scopus, ERIC, entre otras bases de datos.

5. Resultados publicados anteriormente y vacíos teóricos.

Es fundamental demostrar desde el estado del arte cuales son los principales estudios y autores referentes del tema de investigación, así como de los resultados obtenidos y los vacíos teóricos.

— Materiales y métodos

Escribir para revistas de impacto implica ser coherente en el diseño metodológico. Los editores y revisores de estas revistas verifican detalladamente el uso correcto del método científico. Para ello son básicos los siguientes aspectos:

1. Definición de los objetivos, preguntas de la investigación e hipótesis. Para ello es imprescindible analizar y visualizar en el artículo un adecuado análisis bibliográfico

que justifique la selección del método adecuado en relación al método empleado en otras investigaciones.

2. Describir las técnicas e instrumentos empleados para la obtención y análisis de los datos, además de justificar el cómo y por qué fueron empleadas demostrándose la aplicación del método científico.

3. Desde la redacción del artículo, el autor debe convencer a los editores, revisores y lectores en general, acerca de la relación método-objetivo de la investigación y que el enfoque metodológico empleado responde a las preguntas de la investigación.

4. Justificar y evidenciar que los instrumentos empleados son los adecuados para la obtención de la información/datos para ello, el autor debe expresar como garantizó la confiabilidad, validez y objetividad de los instrumentos.

5. Tipo de investigación y diseños metodológicos

— Verifique y profundice en los referentes teóricos que defienden el tipo de investigación y diseño metodológico aplicados en la investigación.

— Verifique que los autores que usted cita como referentes teóricos en torno al tipo de investigación y diseño metodológico aplicados sean autoridades científicas internacionales.

— Sea coherente durante la redacción del artículo, en cuanto al tipo de investigación, diseño metodológico, instrumentos aplicados, y resultados obtenidos.

6. Población y muestra: observaciones de las revistas de alto impacto.

Si bien no existen normas o pautas específicas en cuanto este aspecto, por tendencias en las revistas de alto impacto no aceptan artículos cuyas muestras sean *locales* y *reducidas*. Algunos aspectos que sugerimos en este punto son los siguientes:

— Población.

Sujetos participantes de diferentes instituciones.

— Muestra.

Aplicación de técnicas probabilísticas para la determinación del tamaño muestral y la selección de los sujetos. Es recomendable que la muestra incluya individuos de diferentes instituciones.

— Ética.

Garantizar en el proceso investigación y, en mencionar en la redacción del artículo, la participación voluntaria de los sujetos.

— Diversidad, transparencia y científicidad.

Aplicación y visualización del método científico y estadístico para la selección de la población y muestra.

— Resultados y Discusión

Entre los aspectos que son esenciales a tener en cuenta en la redacción de un artículo -en dependencia del tipo de investigación- son los siguientes:

### 1. Sección *Resultados*: organización de la información: gráficos, tablas y figuras

Para las revistas de alto impacto es fundamental el uso correcto de gráficos, tablas y figuras, pues es común que algunos autores reproducen, visualizan y repiten información innecesarias o redundantes, aspectos por lo cuales, puede ser desestimado un artículo. En la literatura científica se aborda recomendaciones generales para la representación y organización adecuada de la información. Sin intención de profundizar al respecto, sugerimos algunos consejos desde nuestra Escuela de autores (<https://bit.ly/3JkoP3c>), basado en el estilo APA 7.

La obtención de información estadística puede ser presentada a través de tablas, figuras, gráficos o en texto plano (*párrafos*). Es vital evitar duplicidades de información y el uso excesivo y sobredimensionado de las tablas y figuras.

### 2. Sección *Resultados*: Instrumentos y técnicas aplicadas. Tamaño del efecto.

Exponer —sin argumentar excesivamente— los resultados obtenidos según los instrumentos y técnicas aplicadas, demostrando el cumplimiento o no de los objetivos planteados.

Normalmente en las investigaciones cuantitativas o mixtas se comprueban pruebas de hipótesis para lo cual se aplican diversos tipos de estadígrafos. Para garantizar el tamaño del efecto se sugieren aplican tres estrategias: el contexto, la contribución y, el criterio de Cohen. Para profundizar en ellas sugerimos leer un artículo publicado en nuestra *Escuela de autores de la Revista Comunicar*: <https://bit.ly/3Kmg0r3>

3. Sección *Discusión*. Si bien es importante visualizar y exponer los resultados obtenidos también lo es su argumentación concisa y coherente. Para ello sugerimos los siguientes aspectos básicos:

— Comparaciones con estudios previos.

Los resultados obtenidos pueden ser semejantes o no con estudios ya publicados por tal motivo, es imprescindible referenciar dichas publicaciones y argumentar nuestra posición desde los resultados obtenidos (Barbón *et al.*, 2019).

— No publicar información expuesta en la sección *Resultados*.

Evitar la duplicidad y la redundancia de la información.

— Implicaciones del estudio.

Defender concretamente que implicaciones sociales, educativas, didácticas tienen los resultados obtenidos y como estos pueden cambiar la praxis actual (en dependencia del tipo de estudio y la disciplina científica).

— Sección *Conclusiones*.

Las revistas académicas tienen diversas normas, sin embargo, a modo síntesis recomendamos los siguientes aspectos básicos:

### 1. Conclusiones concretas y argumentadas.

Concluir, no es lo mismo que, describir los resultados ya expuestos (sección *Resultados*) ni argumentar lo ya expresado en la sección *Discusión*. Es defender concretamente

los principales corolarios y como estos concuerdan o no con las principales investigaciones ya publicadas previamente, por tanto, es imprescindible referenciar dichas investigaciones. Se evidencia el cumplimiento o no del objetivo propuesto y el impacto que ello obtuvo en el área en cuestión (educativo, didáctico, educomunicativo, etc.).

## 2. Limitaciones.

Evidenciar honestamente las limitaciones que tuvo la investigación y no tanto las *propias* del investigador. Ejemplos: tamaño muestral, tipo de estudio, análisis en determinadas bases de datos, entre otras, pues estas dependen del objetivo de la investigación, su alcance y del procedimiento científico y metodológico empleado para indagar o transformar un fenómeno determinado.

## 3. Trabajo futuro.

Evidenciar a partir del estudio teórico realizado y, de los resultados obtenidos, cuales son posibles líneas de investigación que desarrollen una disciplina o ciencia determinada en relación, al objetivo de la investigación. En este apartado debe evidenciar, entre otros aspectos, una relación entre las limitaciones del estudio y el trabajo futuro que se propone.

## 4. Sección *Referencias*.

Se recomienda a tener en cuenta las siguientes acciones.

- Normas y estilos bibliográficos

Imprescindible cumplir cuidadosamente todas las normas establecidas por la revista.

- Referenciar todos los estudios citados en el artículo.
- Velar por la diversidad de la literatura científica.
- Preferentemente artículos (se sugiere en inglés y del idioma en que se escribe el artículo) procedentes de revistas de impacto, libros académicos y actas de conferencias indexadas en Scopus o WoS.
- La medida justa. Ni más ni menos.

En dependencia del tipo de artículo, debe reflejarse un mínimo de 20 referencias relacionadas con el marco teórico y el estado del arte.

A modo de conclusión, para publicar en revistas de alto impacto es necesario elaborar artículos con una fundamentación teórica fuerte, y que los resultados que se compartan estén correctamente validados científicamente mediante el empleo de métodos, procedimientos, instrumentos y técnicas.

La colaboración entre instituciones es una de las vías fundamentales para diseñar, implementar y evaluar proyectos investigativos de calidad pues permiten transferir y aplicar los resultados a diversos contextos sociales y culturales. Para ello, se sugieren las siguientes vías para cooperación hispano argelina:

- Diseños de programas de superación profesional interinstitucionales, tales como: maestrías, doctorados y posdoctorados.
- Diseños de proyectos de investigación interuniversitarios en el cual participen investigadores seniors, junior y estudiantes de maestría y de doctorados en formación.
- Establecer posibles pasantías de investigación para fortalecer la diversidad científica y el quehacer profesional.
- Crear redes temáticas con investigadores seniors y juniors.
- Cooperar con grupos de investigación y hacer estancias en grupos competitivos
- Participar en congresos y eventos científicos de preferencia cuyas actas sean indexadas en Scopus o la WoS lo cual contribuye a la formación paulatina de competencias comunicativas y científicas.
- Realizar seminarios y webinarios conjuntos relacionados con la redacción científica y el análisis de videoartículos (Vázquez-Cano, 2013).
- Escribir trabajos junto con investigadores de diversos países. En este caso sería conveniente estrechar vínculos colaborativos entre investigadores españoles y argelinos.
- Matricular en cursos MOOC relacionado con la formación científica (Estrada-Molina & Fuentes-Cancell, 2022).
- Fomentar la comprensión científica entre el escritor del artículo y el *feedback* de los revisores de revistas de alto impacto, fortaleciéndose así la formación de competencias investigativas (Yu & Jiang, 2020).

Publicar para revistas de alto impacto no es una tarea fácil, a veces se desechan artículos de alta calidad debido, entre otros factores, por la cantidad de artículos que publica una revista determinada pues los estudios se ponderan en relación a la evaluación otorgada por los revisores. Además, dominar las competencias necesarias para diseñar, elaborar y desarrollar una investigación científica y posteriormente, plasmar sus resultados en un artículo de calidad, no se logran en poco tiempo. Sirvan estos consejos propuestos como líneas y sugerencias iniciales.

## 2. REFERENCIAS

- ALI, M.J. (2022). The Art and Craft of Writing a 'Letter to the Editor'. *Seminars in Ophthalmology*, 1-2. <https://doi.org/10.1080/08820538.2022.2041838>
- ARROYO, G., & CÁCERES, A. (2018). Diez pasos básicos para escribir y publicar un artículo científico. *Ciencia, Tecnología y Salud*, 5(1), 83-89. <https://doi.org/10.36829/63cts.v5i1.618>
- BARBÓN, O.G., CALDERÓN, N.D.R., BUENAÑO, C.V., PIMIENTA, I., CAMAÑO, L., & POALASÍN, L.A. (2019). La elaboración de la sección 'Discusión' de artículos científicos originales. ¿Un reto para los docentes universitarios? *Educación Médica*, 20(6), 380-386. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.12.011>
- COMUNICAR, REVISTA CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN. (2016).

- Comunicar. Escuela de Autores – Escuela especializada en la formación de investigadores (revistacomunicar.com)*. <https://www.revistacomunicar.com/wp/escuela-de-autores/>
- ESTRADA-MOLINA, O., & FUENTES-CANCELL, D.R. (2022). Engagement and desertion in MOOCs: Systematic Review. [El engagement y la deserción en los MOOCs: Revisión sistemática]. *Comunicar*, 30(70), 111-124. <https://doi.org/10.3916/c70-2022-09>
- FLOWERDEW, J., & HABIBIE, P. (2021). *Introducing English for Research Publication Purposes* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429317798>
- RAU, G. (2021). Development of component analysis to support a research-based curriculum for writing engineering research articles. *English for Specific Purposes*, 62, 46-57. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.12.001>
- VÁZQUEZ-CANO, E. (2013). The videoarticle: New reporting format in scientific journals and its integration in MOOCs. [El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs]. *Comunicar*, 21(41), 83-91. <https://doi.org/10.3916/c41-2013-08>
- VIDAL, E.I., & FUKUSHIMA, F.B. (2021). A arte e a ciência de escrever um artigo científico de revisão. *Cadernos de Saúde Pública*, 37(4). <https://doi.org/10.1590/0102-311x00063121>
- YU, S., & JIANG, L. (2020). Doctoral students' engagement with journal reviewers' feedback on academic writing. *Studies in Continuing Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2020.1781610>

CHAPTER III  
DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ *ENSEIGNANT–ENSEIGNÉ(E)*  
AU NIVEAU SOCIAL : ÉTUDE DE L'IMPORTANCE  
DE LA COMMUNICATION ÉDUCATIVE

ABDELKADER BEHTANE (HDR)

*Université 8 mai 1945, Guelma, Algérie*

abehtc2i@gmail.com; behtane.abdelkader@univ-guelma.dz

**RÉSUMÉ**

Les individus se désignent entre eux par leur propre personnalité. Si cette dernière désigne l'ensemble de leurs caractéristiques psychiques, l'éducation caractérise le fait d'élever et d'instruire. Dès lors, la communication dite éducative est un moyen à éduquer, à apprendre, à transmettre quelque chose à quelqu'un.

Nous nous interrogeons sur le rôle de la communication éducative au niveau du développement et de l'intégration au niveau social. Comment cette dernière peut-elle avoir une influence sur le développement et l'intégration de l'enseignant et de l'enseigné ?

Nous voyons que l'acte d'enseigner permet non seulement de s'élever mais aussi de s'intégrer à la société. Ainsi, par l'éducation, nous transmettons différentes notions ayant trait à la vie en société telles que les règles du comportement normal.

**Mots clés:** *développement, personnalité, enseignant–enseigné(e), communication, éducation*

**ABSTRACT**

Individuals refer to each other by their own personality. If the latter designates all of their psychic characteristics, education characterizes the fact of raising and instructing. Therefore, the so-called educational communication is a means to educate, to learn, to transmit something to someone. We wonder about the role of educational communication at the level of development and integration at the social level. How can the latter have an influence on the development and integration of the teacher and the student? We see that the act of teaching allows not only to rise but also to integrate into society. Thus, through education, we transmit different notions relating to life in society such as the rules of normal behavior.

**Keywords:** *development, personality, teacher-learned, communication, education*

## 1. INTRODUCTION

Nous ne pouvons pas ne pas communiquer, mais nous ne pouvons pas nous informer mutuellement. (Gaillard, 2007, p. 24) L'enseignement a pour but de former l'homme en l'informant, par le biais de la communication.<sup>1</sup> A partir de l'école auprès des enfants, la mission est donc de les préparer et à leur fournir les éléments pour comprendre et penser l'environnement.

### 1.1. Objectif de l'étude

Le rôle majeur de l'enseignant n'est pas tant de donner des leçons mais surtout de guider les enfants. (Baietto *et al.*, 2003; Crahay, 1999) De ce fait la mission de l'école est de donner des techniques pour s'orienter, se comporter et résoudre les problèmes du quotidien. Or de développer la communication par l'éducation.

### 1.2. Études antérieures

Recherche (auteur, date)	Résultats
L'importance, pour les enseignants, de créer une relation significative avec leurs élèves dans le but d'améliorer la réussite scolaire, l'intégration et l'apprentissage (Quintal, 2008)	La bonne relation entre élèves et enseignants a des effets bénéfiques: meilleure capacité d'adaptation, meilleurs résultats scolaires, engagement plus important de l'élève.
L'influence de la personnalité de l'enseignant sur l'apprenant. (Kamate Mtimiti, 2011)	la personnalité de l'enseignant a un impact sur l'augmentation des résultats des apprenants.
L'impact des technologies de l'info et de la communication. (Paivandi & Espinosa, 2012)	grâce aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), de nouvelles relations se mettent en place entre l'enseignant et l'apprenant.
l'application du modèle ComColors® (Fox & al., 2013)	Apporter une aide aux enseignants en quête d'assurance et de sérénité face à leurs élèves.
L'assertivité <sup>2</sup> (Salter, 1949) socio-conative et son impact sur la relation élèves-enseignants. (Meyre, 2018)	montre que les enseignants doivent à la fois gérer le contenu du cours mais aussi la relation à l'Autre.

<sup>1</sup> La communication humaine passe en permanence par trois canaux (Digital: le langage verbal; Analogique: le gestuel, ... etc; Contextuel: la catégorie espace-temps).

<sup>2</sup> Caractérisée par la capacité à s'exprimer et exprimer les droits.



On remarque l'importance de la relation enseignants-élèves et ses impacts sur le bien-être de l'élève (résultats satisfaisants). Cependant, elles ne semblent pas s'intéresser au rôle de la communication éducative sur le développement et l'intégration des élèves et des enseignants au niveau social.

### 1.3. Problématique

Nous nous interrogeons sur le rôle de la *communication éducative* au niveau du développement et de l'intégration au niveau social.

### 1.4. Hypothèses

L'acte d'enseigner permet non seulement de s'élever mais aussi de s'intégrer à la société. Ainsi, par la communication éducative, nous transmettons différentes notions ayant trait à la vie en société telles que les règles du comportement normal. Pour cela nous attendons que la communication éducative au niveau social aide au:

- a. Développement de la personnalité enseignant–enseigné(e).
- b. L'intégration de la personnalité enseignant–enseigné(e)

## 2. DÉFINITIONS

### 2.1. Personnalité

La personnalité désigne un ensemble de caractéristiques émotionnelles et comportementales d'un individu donné. (Filloux, 1957; Linton, 1959; Pervin & John, 2005) En d'autres termes, c'est ce qui différencie un individu d'un autre.

### 2.2. Identité

L'identité regroupe l'ensemble des informations qui permettent de définir une personne. Exemple: identité personnelle & sociétale, etc. (Behtane, 2016)

### 2.3. Citoyenneté

La citoyenneté fait partie intégrante de l'identité de l'individu. Elle caractérise aussi les différentes règles et les valeurs organisant un État. Elle met en place un contrat entre les individus et les États. La citoyenneté repose sur un ensemble de valeurs: respect, civisme et solidarité. (Constant, 1998; Galichet, 1998)

### 2.4. Enseignement

L'enseignement vise à transmettre des compétences. Il se distingue de l'apprentissage qui renvoie à l'activité d'apprendre. (Larousse, 2016)

## 2.5. Éducation

L'éducation se définit comme le développement de capacités intellectuelles, morales et physiques. L'éducation caractérise le fait d'élever et d'instruire. (Larousse, 2016; Montessori, 1932)

## 2.6. Communication

La communication se définit comme le fait de transmettre quelque chose à quelqu'un. (Chandezon, 1992)

## 2.7. Communication éducative

La communication éducative, ou communication pédagogique, vise à éduquer, à apprendre, à transmettre quelque chose à quelqu'un. On distingue ceux qui veulent apprendre et ceux qui détiennent le savoir. (Loisier, 2009)

Cette forme de communication correspond à un système de communication diversifié: utilisation du tableau, projection, analyse de documents, etc. Pour cela, l'enseignant utilise principalement deux types de communication: verbale et non verbale. (Belarbi *et al.*)

La communication éducative donne une nouvelle approche de la communication non plus seulement basée sur le lien entre émetteur et récepteur mais sur l'interactivité et la construction commune.

# 3. THÉORIES

## 3.1. Béhaviorisme

La théorie behavioriste considère l'individu comme une somme de comportements oscillant entre stimuli et réponses. (Bouchard & Gingras, 2007) Cette théorie s'appuie sur le fait que tous les comportements sont appris par l'interaction.

## 3.2. Cognitivisme

L'approche cognitive construit la personnalité autour d'éléments représentés par des schémas. Elle se concentre sur les différents processus impliqués dans l'apprentissage. Dans cette approche, l'apprenant a un rôle central puisqu'ils sont invités à participer.

## 3.3. Constructivisme

L'approche constructivisme est basée sur la construction de la connaissance par les apprenants. Dans cette approche, les apprenants apportent leurs propres expériences en classe.

### 3.4. Humanisme

La théorie humaniste met en évidence différentes dimensions de la personnalité. Son objectif est le développement de l'élève. Pour cela, elle s'appuie sur les aspects émotionnels et le développement du concept de soi.

### 3.5. Big Five

Le Big Five caractérise un modèle de personnalité en cinq caractéristiques: Ouverture, Conscience, Extraversion, Agréabilité, Névrosisme. (Bozionelos, 2004; McCrae & Costa, 1990)

### 3.6. ComColors

Le modèle ComColors (Franck, 2009) est un outil permettant de se connaître soi-même afin de mieux connaître les autres et de mieux communiquer. Il se compose d'un cercle divisé en six dimensions: logique, réfléchi, spontané, aimable, actif et fiable. (Franck, 2022)

## 4. DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ

Il existe deux principaux facteurs qui entrent en jeu dans le développement de l'individu: les facteurs internes (changements hormonaux) et externes (famille, école). (Laval, 2019).

Pour Freud (1915), la personnalité est divisée en trois instances: le Ça (siège des pulsions), le Moi (réalité) et le Surmoi (lois).

Piaget (1947) montre que le développement de la personnalité se fait autour de quatre stades: sensori-moteur, préopératoire, opérations concrètes et opérations formelles. Qui permettront à l'individu de s'adapter, d'assimiler, de s'approprier son environnement.

Wallon (1954, 1994) pense que l'individu est non seulement un être biologique mais également un être social. Dont les facteurs biologiques sont à l'origine de la maturation, et de l'intelligence.

La théorie développementale de Vygotski (1933) est formée sur la transmission culturelle et sociale. Selon lui, l'enfant s'approprie les différentes caractéristiques de son groupe en interagissant grâce à des instruments psychologiques: c'est ce qu'il nomme individualisation. Il démontre que le langage est un instrument essentiel du développement de la personnalité.

## 5. FACTEURS DE COMMUNICATION ÉDUCATIVE

Pour Montessori (1932), l'aménagement scolaire doit être adapté à l'enfant. Elle conçoit un matériel pédagogique destiné à soutenir les enseignants et aider les enfants dans leur apprentissage.

Pour Bion (1961), la relation de groupe se développe sur deux niveaux: un côté rationnel caractéristique des désirs des membres du groupe; un côté implicite caractéristique de la mentalité ou de l'émotion du groupe.

Anzieu (1975; 1972) note que les groupes font face à différents phénomènes: leadership, bouc émissaire ou encore résistance au changement.

Lewin<sup>3</sup> (cité par Baietto *et al.*, 2003, pp. 17-19), observe que les relations interindividuelles sont régies par des forces alternant entre attraction et répulsion. Dans son expérience sur le leadership, il établit trois modèles: directif, participatif et laisser-faire. Il montre que le type de leadership a une influence sur le travail et sur la satisfaction. Et que le leadership participatif est supérieur aux autres, tant sur le plan de l'efficacité que sur la satisfaction.

Pour Abric (2019, p. 89), il existe différents facteurs favorisant la bonne relation dans un groupe.

Attitude	Définition	Type de relation	Conséquences
Interprétation	Interpréter les dire ou les faire de l'autre	Différence de statut Dépendance Hiérarchie	Refus Blocage Manipulation Emprise Superficialité du discours de l'autre
Évaluation	Jugement positif ou négatif		
Aide/Conseil	Proposer des solutions		
Questionnement	Poser des questions		
Compréhension	Intérêt aux dire de l'autre Reformulation	Lien	Interprétation Expression facilitée

**Tableau 1:** type d'attitude communicationnelle (Abric, 2019, p. 38)

Il paraît que la meilleure attitude communicationnelle est celle de la compréhension et de l'écoute de l'autre qui mélange empathie, bienveillance, acceptation de l'autre.

## 6. DISCUSSION

Les théories du développement de la personnalité mettent en avant différents stades de développement. (Freud, 1915; Laval, 2019; Piaget, 1947; Vygotski, 1933; Wallon, 1954, 1994)

La communication éducative repose sur différents aspects: empathie, écoute de l'autre, compréhension, questionnement, aide, etc. Ainsi certains auteurs (Abric, 2019; Anzieu

<sup>3</sup> Psychologue américain qui a initialisé la dynamique de groupe.

et al., 1972; Baietto et al., 2003; Bion, 1961; Lacombe, 2014) montrent l'importance du groupe dans la bonne relation et la bonne communication éducative. Nous observons que l'acte d'enseigner permet non seulement de s'élever mais aussi de s'intégrer à la société. Ainsi, par la communication éducative, nous transmettons différentes notions ayant trait à la vie en société telles que les règles du comportement normal. Et que l'enseignement prépare les élèves à la citoyenneté.

## 7. CONCLUSION

Le développement de la personnalité *enseignant-enseigné(e)* au niveau social a mis l'accent sur la communication éducative;

Elle permet de faire face aux souffrances de l'apprenant, a des comportements provocateurs ou encore a des relations difficiles avec autrui (les parents,...).

Il existe de nombreux facteurs permettant une bonne communication éducative: reformulation, prise de distance, empathie, gestion des conflits, sentiment d'appartenance, etc. Son côté ludique et pédagogique permet une meilleure compréhension et d'obtenir des résultats satisfaisants. Elle sert dans de nombreux domaines, parce qu'elle permet d'adapter l'individu a la société.

## 8. RECOMMANDATIONS

Pour favoriser la communication éducative, il faut donner l'exemple: ordre, soin, correction rapide, ponctuation, exigé des réponses complètes.

Il est nécessaire de travailler sur la reformulation, la prise de distance, l'empathie, la prise en compte de la baisse de l'attention, la gestion des conflits, le sentiment d'appartenance, la gestion des émotions, l'acceptation de l'autre, l'écoute de l'autre (Lacombe, 2014), l'attitude (Abriç, 2019), la communication non verbale etc.

## 9. BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J.-C. (2019). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. Paris: Dunod.
- ANZIEU, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris: Dunod.
- ANZIEU, D., BÉJARANO, A., KAËS, R., & MISENARD, A. (1972). *Le travail psychanalytique dans les groupes*. Paris: Dunod.
- BAIETTO, M.-C., BARTHÉLÉMY, A., & GADEAU, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative*. Paris: L'Harmattan.
- BELARBI, Z., CHTAOUI, M., CHIBOUB, A. E., & Abrya, M. La communication pédagogique. Les grandes caractéristiques et fonctionnement.
- BION, W. (1961). *Recherches sur les petits groupes*. Paris: PUF.
- BOUCHARD, S., & GINGRAS, M. (2007). *Introduction aux théories de la personnalité*. Montréal: Gaëtan Morin.
- BOZIOELOS, N. (2004). The big five of personality and work involvement. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 69-81. doi: <https://doi.org/10.1108/02683940410520664>

- BEHTANE A. (2016). *étude psychologique de l'adolescence[ar]*. thèse de doctorat. univ-batna.dz
- CHANDEZON, E. (1992). *La communication cinq sur cinq*. Noisiel: Presse du Management.
- CONSTANT, F. (1998). *La citoyenneté*. Paris: Montchrestien.
- CRAHAY, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- FILLOUX, J.-C. (1957). *La personnalité*. Paris: PUF.
- FOX, D., FRANCK, J., & TAMANO, M. (2013). *Enseigner selon les types de personnalité*. Montrouge: ESF Sciences Humaines.
- FRANCK, J. (2009). *Découvrir sa personnalité... et celle des autres*. Paris: Eyrolles.
- (2022). ComColors. from <https://www.comcolors.com/fr/>
- FREUD, S. (1915). *Métopsychoanalyse*. Paris: Gallimard.
- GALICHET, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Éditions Economica.
- KAMATE MTIMITI, O. (2011). *Personnalité de l'enseignant et sa valeur prédictive sur le succès scolaire*. Université libre des pays des grands lacs, RDC. Retrieved from [www.memoireonline.com/02/12/5377/m\\_Personnalite-de-lenseignant-et-sa-valeur-predictive-sur-le-succes-scolaire0.html](http://www.memoireonline.com/02/12/5377/m_Personnalite-de-lenseignant-et-sa-valeur-predictive-sur-le-succes-scolaire0.html)
- LACOMBE, F. (2014). *Faites confiance à votre intelligence relationnelle. Pour développer votre potentiel de communication*. Le Mans: GERESCO.
- LAROUSSE, P. (2016). *Dictionnaire*. Paris: Larousse.
- LAVAL, V. (2019). *La psychologie du développement. Modèles et méthodes*. Paris: Dunod.
- LINTON, R. (1959). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris: Dunod.
- LOISIER, J. (2009). *Guide de communication éducative et de choix technologique en formation à distance*. Canada: REFAD.
- MCCRAE, R. R., & COSTA, P. T. (1990). *Personality in adulthood*. New York: The Guilford Press.
- MEYRE, J.-M. (2018). *Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves: l'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative*. (Thèse de doctorat), Université Paul Valéry, Montpellier.
- MONTESSORI, M. (1932). *Les étapes de l'éducation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- MURARO, D. (2000). *Enseigner et apprendre: un acte pédagogique*. Toulouse: Érès.
- PAIVANDI, S., & ESPINOSA, G. (2012). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *TIC et fonction enseignante à l'université: questions pour la recherche*, 4. <https://journals.openedition.org/dms/425> doi:<https://doi.org/10.4000/dms.425>
- PERVIN, A. L., & JOHN, P. O. (2005). *Personnalité: Théorie et recherche*. Canada: Édition du Renouveau Pédagogique.
- PIAGET, J. (1947). *La Psychologie de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- QUINTAL, M.-F. (2008). *La personnalité des enseignants et la relation maître-élève*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- SALTER, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. New York: Creative age Press.
- VYGOTSKI, L. S. (1933). Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. *Problèmes de Psychologie*(6), 62-72.
- WALLON, H. (1954). *Les Origines du caractère chez l'enfant: les préludes du sentiment de personnalité*. Paris: PUF.
- WALLON, H. (1994). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Alger: ENAG.

CHAPTER IV  
LE RAPPORT ENTRE LA LECTURE ANALYTIQUE ET LA TYPOLOGIE DU TEXTE  
DANS LA DIDACTIQUE DES TEXTES DE LANGUE ÉTRANGÈRE

LALIA BELABDI  
*Académie de l'Éducation nationale, Algérie*  
lilialabelabdi@gmail.com

### RÉSUMÉ

Pour un apprenant au lycée, au CEM ou même au primaire, il faut d'abord qu'il lise le texte en l'analysant avant de répondre aux questions relatives à la compréhension du texte. Pour suivre cette technique d'analyse, et qui rapproche l'élève à identifier la contextualité du contenu, l'apprenant devrait d'abord répondre à un certain nombre de questions. Mais quel genre de questions doit être posé ? Ou autrement dit, sont ces questions liées à la typologie du texte ou aux autres éléments dans le texte ?

Cette recherche vise à identifier le rapport étroit qui lie la lecture analytique du texte à sa typologie. Dans d'autres mots, les caractéristiques d'un type de texte facilitent la tâche de l'identification de la contextualité du contenu, malgré l'insuffisance lexicale de la langue étrangère chez l'apprenant.

La présente étude a suivi une méthode de recherche mixte: entre l'approche qualitative et quantitative. Le cas d'étude est délimité à un certain nombre des lycéens de la première et la troisième année secondaire, en leur invitant à participer à la séance de la compréhension du texte et aussi à répondre au questionnaire.

Les résultats étaient bien impressionnants. Le rapport de la typologie du texte et ses caractéristiques a beaucoup contribué à l'identification de sa contextualité et éventuellement à sa compréhension, malgré l'insuffisance lexicale que les apprenants de la langue étrangère souffrent de.

L'interaction des apprenants avec les questions liées à la compréhension du texte semble bien vive et d'une participation bien dynamique durant l'activité de la compréhension du texte. Ils ont facilement pu répondre aux questions qui encadrent le texte dans une contextualité bien délimitée à son type et non aux vocabulaires nouveaux ou inconnus pour les apprenants.

Cette recherche est l'une des plus rares qui démarrent d'une activité rituelle lors de la séance de la compréhension du texte: la lecture analytique, mais le fait de relier et de mettre en avant la typologie et les caractéristiques du texte a beaucoup facilité aux apprenants la tâche de la compréhension et l'interaction avec des textes de contenus lexicaux un peu compliqués par rapport à leur bagage linguistique limité.

**Mot clés:** didactique, typologie, contextualité, lecture analytique, compréhension du texte.

### ABSTRACT

For a learner in secondary school, middle school or even primary school, he/she must first read the text by analyzing it, before answering questions related to the comprehension of the text. In order to follow this analysis technique, which brings the student closer to identify the contextualisation of the content,

the learner should first answer a number of questions. But what kind of questions should be asked? Or in other words, are these questions related to the typology of the text or to some other elements in the text?

This research aims to identify the close relationship between the analytical reading of the text and its typology. In other words, the characteristics of a text type facilitate the task of identifying the contextualisation of the content, despite the foreign language student's lexical insufficiency.

The present study followed a mixed research method: between the qualitative and the quantitative approach. The case study is delimited to a number of first and third year secondary school students, by inviting them to participate in the session of reading comprehension and also to answer the questionnaire.

The results were quite impressive. The relationship of the typology of the text and its characteristics contributed greatly to the identification of its contextualisation and eventually to the comprehension of the text, despite the lexical shortage that foreign language learners suffer from.

The learners' interaction with the comprehension questions seemed to be vivid and with a dynamic participation during the reading comprehension activity. They were easily able to answer the questions that frame the text in a contextualisation clearly delimited to its type and not to new or unknown vocabularies to the learners.

This research is one of the rarest that starts from a ritual activity in the reading comprehension session: the analytical reading, but the fact of linking and highlighting the typology and the characteristics of the text made the task of the comprehension and the interaction with the texts of somewhat complicated linguistic content easier for the students with a limited linguistic background.

**Key words:** didactics, typology, contextualisation, analytical reading, text comprehension.

## 1. INTRODUCTION

L'enseignement de la langue étrangère exige des techniques qui servent l'apprenant à assimiler un contenu thématique dans une langue qui n'est pas sa langue d'origine. C'est une lourde tâche de comprendre un texte d'un nouveau vocabulaire, dont son sens et son impact sur un lecteur étranger, n'est pas assez évident et surtout sans indices de compréhension. Cette situation expose l'apprenant à affronter un certain nombre de lexique incompréhensible. Il est possible dans certains moments, comme dans la séance de la compréhension de l'écrit en classe, à recourir à des outils linguistiques pour expliquer le sens ou chercher les synonymes de vocabulaire difficile. Mais ce n'est pas toujours le cas, et surtout lors des examens. L'apprenant ne dispose pas de ce droit d'utiliser les outils d'aides de déchiffrement linguistique. Sur ce fait, il est indispensable d'entraîner les apprenants à lire le texte, en l'analysant sur d'autre niveau que sa terminologie compliquée. On vise, à ce stade, la typologie du texte. Costa et Silva voient qu':

Une typologie est le résultat de l'organisation des textes en fonction des traits qui les caractérisent et qui leurs sont communs, permettant une classification. Cette classification permet une répartition systématique des textes en groupes ou en types auxquels sont attribués des étiquettes ou un nom générique.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Costa, R et Silva, R: «De la typologie à l'ontologie de textes», *Actes de la deuxième conférence-Toth Annecy-2008. Annecy: Institut Porphyre. Savoir et Connaissance.* 2008: 6.



Car chaque genre de texte est bâti sur des fondements thématiques et chronologiques particuliers. Ces fondements sont encadrés dans un type de texte précis, tels que: le type explicatif, narratif, historique et exhortatif...etc. Alors, les caractéristiques du type de texte représentent les indices de compréhension dans un texte. Pour être plus claire, si en prenant à titre d'exemple la thématique d'un sujet d'écriture: la violence. Les idées et les informations sur ce sujets seront de plus au moins les mêmes, mais le type de texte met du contenu un support à objectif et visée spécifique. Sur ce fait, les textes sont classés dans des regroupements différents. Chaque regroupement (type) introduit des indices de compréhension assez utiles au lecteur.

Quand à la lecture selon Barthes: «le geste de lire disparaît sous l'acte d'apprendre»<sup>2</sup>. Donc, la lecture est une activité d'apprentissage. On le sait d'avance que le texte est un ensemble terminologique construit autour d'un thème qui représente le contenu et d'une forme qui représente la progression logique et chronologique de ce thème. C'est évident aussi qu'on trouve un registre de langue et une grammaire spécifique au type de texte. Plissonneau, Bazile et Boutevin constatent que:

Tout d'abord, certains enseignants associent apprentissages linguistiques (grammaire, orthographe et vocabulaire) et lecture analytique, soit parce que les difficultés liées à la maîtrise de la langue constituent à leurs yeux un obstacle à la compréhension, soit parce que la maîtrise d'une notion linguistique leur semble favoriser l'accès au sens du texte.<sup>3</sup>

A titre d'exemple, le texte historique se dote des caractéristiques qui l'encadrent sur un plan défini de: a). sa forme: introduction, développement et conclusion (début, déroulement et fin ouverte ou fermée des événements) et b). son contenu thématique: la narration des faits (date, lieu, événements et personnages) et une grammaire spécifique (emploi des temps de passé et de présent narratif et les rapports logiques comme cause et conséquence). Ces caractéristiques identifient bien la contextualité du thème abordé dans le texte. Pour attraper ce genre d'indices, il est impératif de lire le texte, en l'analysant sur le niveau de ses caractéristiques. Dans d'autres mots, la lecture analytique sert à faire comprendre le contenu du texte selon sa typologie. En démarrant de cette constatation, et qui sera prouvée tout au long de cette étude, on pose les questions suivantes: est-ce qu'on trouvera, dans les classes, que cette activité de lecture analytique est bien encadrée ou vaguement appliquée sur l'ensemble du texte? Qu'est ce qui mérite d'être analysé dans un texte? Est-ce que l'apprenant analyse le texte, en cherchant à identifier les indices qui lui rapprochent à comprendre son contextualité? Ou il base sur l'explication des mots

<sup>2</sup> BARTHES, R: «*Sur la lecture*», *Le Bruissement de la langue*, Paris, Seuil, coll. «Points», (1984): 40, 41.

<sup>3</sup> Plissonneau, G, Bazile, S et Boutevin, C: «*La lecture analytique à la fin du collège: un exercice de lecture littéraire? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves*». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 56 (2017): 91-108.

difficiles pour pouvoir comprendre le contenu du texte? Pour répondre à ce genre de questions, on consulte d'abord la littérature académique dans ce domaine de recherche, comme on va tester nos hypothèses sur des apprenants en classe.

## 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

À la lumière des études précédentes, des recherches ont abordé le sujet de la lecture analytique lors de la séance de la compréhension du texte. On trouve que, par définition, «la lecture analytique consiste à «lire avec méthode un texte»<sup>4</sup>. Alors selon Michel, la lecture analytique est une activité de lecture méthodique. C'est bien souligné l'acte de lire et surtout avec méthode. C'est-à-dire, il y a un ensemble de règles que le lecteur doit suivre. Il ajoute que la lecture analytique a pour but: «d'amener l'élève à observer et à interpréter, pour transformer les impressions ou hypothèses premières en directions de recherche et en axes d'interprétation. [...] C'est une meta-lecture»<sup>5</sup>. Cette activité, bien concentrée dans son objectif comme dans sa pratique, amène l'apprenant à comprendre facilement la progression thématique du texte, dans son ordre typologique. À ce stade, les mots difficiles à comprendre ne représentent qu'un faible pourcentage dans la lecture analytique, car le lecteur les dépasse par l'observation et l'interprétation des indices de compréhension du texte. Ces derniers se représentent dans les caractéristiques du type de texte.

En effet, la lecture analytique d'un texte consiste, le plus souvent, dans un mouvement vertical d'abstraction. La sémiotique greimasienne, dans sa version canonique, est un exemple parfait de ce mouvement: l'analyste part des structures discursives de surface (isotopies figuratives – espace, temps, acteurs –, isotopies thématiques), met en évidence, ensuite, les structures sémiotiques (schéma narratif, syntaxe actantielle, structures modales), et, enfin, décrit les structures profondes du texte (sémantique et syntaxe élémentaires, carré sémiotique).<sup>6</sup>

Cette explication pratique nous rapproche plus à l'objectif de notre étude. Nous avons, en particulier, souligné sur la relation entre la typologie du texte et la lecture analytique. Le type de texte devient un facteur qui facilite la compréhension de la contextualité du texte. L'extrait de Michel fait preuve de certaine logique derrière cette explication technique. Il introduit le concept de l'abstraction. C'est-à-dire, le lecteur concentre sur certains indices dans le texte comme les caractéristiques du texte et élimine d'autres éléments qui peuvent être un empêchement à la compréhension du texte comme les mots difficiles. Plissonneau,

<sup>4</sup> Michel, R: «*Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire*». *Pratiques* 109.1 (2001): 179.

<sup>5</sup> Michel, R: «*Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire*». *Pratiques* 109.1 (2001): 182, 188.

<sup>6</sup> Michel, R: «*Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire*». *Pratiques* 109.1 (2001): 201.

Bazile et Boutevin ont conduit une étude sur des élèves en classe, dont les résultats de leur entretien ont fournis les données suivantes:

La locution «lecture analytique» n'est jamais utilisée, on trouve indifféremment les termes ou périphrases suivants «explication» / «expliquer un texte», «on commente un texte», «comprendre un texte», «faire une explication de texte», «explication et signification du texte de l'histoire», «étude de textes», «étudier un texte», «faire/répondre à des questions», qui renvoient parfois à des pratiques antérieures de lecture des textes littéraires en classe. On peut raisonnablement penser que ces dénominations variées font écho à celles qui sont utilisées dans la classe par les enseignants; mais elles dépendent aussi, nous semble-t-il, de la nature protéiforme de l'exercice et de l'imprécision des objectifs déclarés.<sup>7</sup>

On peut comprendre que si la lecture analytique n'est pas bien encadrée en classe, c'est parce que son objectif n'est pas bien identifié. L'acte d'expliquer ou d'étudier un texte reste une tâche vague. Rouxel confirme que: «À vrai dire, l'étude de texte, loin d'être le lieu de réactions individuelles et collectives, était bien davantage celui d'une formation conçue comme soumission au texte»<sup>8</sup>. Donc pour étudier un texte, il est indispensable d'analyser ce que le texte porte. Le lecteur oriente son attention vers le thème du texte dans son contexte. Maingueneau voit que: «Tout texte relève d'une catégorie de discours, d'un genre de discours»<sup>9</sup>. On entend par catégorie et genre une classification des types de textes, selon leurs caractéristiques de forme et de contenu thématique. C'est un pas plus prêt au déchiffrement de la contextualité du texte. La lecture analytique est faite pour cet objectif. Alors, «même si la lecture analytique n'est jamais nommée comme «exercice», elle apparaît comme un objet d'enseignement-apprentissage à part entière».<sup>10</sup> Le fait d'enseigner les caractéristiques du type de texte et de faire apprendre aux apprenants comment comprendre un texte à travers ces indices la rend un exercice complet. Complet parce que c'est suffisant comme exercice de pouvoir répondre aux questions durant la séance de compréhension en classe ou le jour d'examen. Pour conclure cette argumentation, il est important de noter que le texte est une création intellectuelle qui éveille chez son lecteur une curiosité de découverte. Les découvertes se multiplient: de sens, de contexte, de meta-lecture ou de typologie et caractéristiques. L'apprenant a pour tâche d'apprendre

<sup>7</sup> Plissonneau, G, Bazile, S et Boutevin, C: «*La lecture analytique à la fin du collège: un exercice de lecture littéraire? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves*». Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle 56 (2017): 91-108.

<sup>8</sup> Rouxel, A: «*Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur?*». Le français aujourd'hui 2 (2007): 65

<sup>9</sup> Maingueneau, D: «*Analyser les textes de communication*». Paris: Dunod, 1998: 45

<sup>10</sup> Plissonneau, G, Bazile, S et Boutevin, C: «*La lecture analytique à la fin du collège: un exercice de lecture littéraire? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves*». Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle 56 (2017): 91-108.

comment faire une lecture analytique, en classe comme en examen, et il se sert beaucoup des indices de compréhension. Alors la lecture d'un texte est effectuée sur deux échelles: objective (identification des caractéristiques du type de texte) et subjective (interprétation et commentaire sur les idées de l'auteur). Les questions de compréhension sont souvent sur ces deux axes. Donc, «La lecture analytique: la bride sur le cou»<sup>11</sup>. Peu est dit. Tant est compris. Pour attraper le sens et contrôler la validité de sa compréhension du texte, il faut d'abord savoir faire la lecture analytique.

### 3. MÉTHODOLOGIE

Cette étude a suivi une méthode de recherche mixte: entre l'approche qualitative et quantitative. À travers des études précédentes de certains enseignants-chercheurs, on a démontré que la relation entre la typologie et les caractéristiques du texte réside fondamentale dans l'activité de la lecture analytique. En outre, une démographie des lycéens fait aussi le cas d'étude de cette recherche, pour aboutir à des résultats qui prouvent la validité de nos hypothèses.

### 4. RÉSULTATS

Les résultats obtenus ont bien marqué l'efficacité de tourner l'attention de l'apprenant-lecteur à la typologie du texte pour pouvoir déchiffrer son contenu cognitif, malgré l'insuffisance lexicale qu'il souffre de.

La démographie de 121 apprenants, dont 75 élèves sont en première année secondaire et 46 élèves sont en troisième année secondaire, fait le cas d'étude de notre recherche. Chaque niveau fait la lecture analytique de deux types de textes différents. L'ensemble de la classe était divisé en deux groupes. Le premier fait la lecture analytique sur le niveau de la typologie et les caractéristiques du texte et l'autre sur le lexique du texte. Ensuite les groupes ont changé les rôles. Les résultats ont montré que lorsque l'apprenant effectue sa lecture analytique, en identifiant la typologie et les caractéristiques du texte, sa participation envers les questions de compréhension du texte était interactive. Par contre, lorsque l'apprenant fait sa lecture analytique, en cherchant le sens de tout le vocabulaire du texte, un retard a été marqué durant le déroulement de la séance de la compréhension du texte en classe, et les résultats étaient d'évaluation faible.

<sup>11</sup> Rouxel, A: «Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur?». *Le français aujourd'hui* 2 (2007): 66.

Classe	Lecture analytique (typologie à étudier)		Lecture analytique (lexique à expliquer)		Classe	Lecture analytique (typologie à étudier)		Lecture analytique (lexique à expliquer)	
	Texte explicatif:	Texte narratif:	Texte explicatif:	Texte narratif:		Texte historique:	Texte exhortatif:	Texte historique:	Texte exhortatif:
1 <sup>ère</sup> année secondaire	30/38	35/37	14/38	17/37	3 <sup>ème</sup> année secondaire	21/23	20/23	12/23	10/23

Tableaux de notes obtenues durant la lecture analytique de la séance de la compréhension du texte

Dans le questionnaire, un grand nombre des apprenants ont exprimé leurs difficultés au niveau du vocabulaire du texte. Pour eux, les mots incompréhensibles les ont empêchés à pouvoir répondre aux questions. Mais lorsque leurs attentions ont été orientées vers la typologie du texte, le lexique difficile ne les a pas inquiétés et l'identification du type et caractéristiques du texte les a encouragé à comprendre mieux l'encadrement extérieur et profond du texte.

#### 4.1. Analyses

Les tableaux représentent les résultats des élèves. La note est sur 14 points, vu qu'en examen, les questions de compréhensions sont notées sur 14 pour les élèves en séries scientifiques. On considère 10/14 comme note séparative entre la moyenne et sous moyenne. Pour les classes de la première année, 65 sur 75 élèves ont obtenu la moyenne dans les deux types de texte étudiés. Par contre, lorsqu'ils ont basé sur l'étude terminologique dans la lecture analytique, ils ont obtenu de faibles moyennes, dont seulement 31 sur 75 élèves ont eu plus de 10/14. Pour les classes de la troisième année, 41 sur 46 élèves ont eu la moyenne. Mais seulement 22 sur 46 élèves ont eu plus de 10/14 lorsque l'étude lexicale était faite dans la lecture analytique. Donc malgré que les groupes aient changé les rôles, les résultats sont toujours favorables à la lecture analytique de l'étude de la typologie du texte et ses caractéristiques.

#### 4.2. Discussion

En cherchant à comprendre un texte, l'apprenant désorienté, dans la lecture analytique d'un texte, se tâche d'une activité assez complexe et qui n'est même pas appelé à la faire: expliquer tous les mots pour pouvoir étudier/comprendre le texte. Alors, l'apprenant doit être orienté vers l'identification des caractéristiques et le type de texte pour pouvoir répondre aux questions de compréhension. À vrai dire, les questions sont toujours conçues selon la typologie du texte, et non pas au niveau terminologique du texte. L'objectif de la lecture analytique n'est pas: expliquer pour comprendre. Car l'acte expliquer vise à baser sur la recherche du sens des mots. L'objectif donc est plutôt: identifier pour comprendre. L'identification sert à accentuer sur la typologie du texte et ces caractéristiques. C'est-à-dire sur les indices de compréhension du texte.

On constate que la lecture analytique s'effectue sur la structure extérieure et profonde du texte à travers la typologie et les caractéristiques du texte. Cette méthode rapproche l'apprenant à comprendre facilement le texte, sans être obligé à chercher le sens de vocabulaire du texte, alors qu'il n'est même pas concerné de cette activité en premier lieu. Son objectif est de comprendre un texte écrit en langue étrangère pour pouvoir répondre aux questions de compréhension et non pas la traduction du texte.

## 5. CONCLUSION

Il est très possible de comprendre un texte de langue étrangère avec un minimum de vocabulaire et même sans recourir aux dictionnaires. La compréhension de la contextualité d'un texte se bâtit autour de l'identification du type de texte et ses caractéristiques. Comprendre un texte sert l'apprenant à effectuer ses évaluations formatives ou certificatives facilement. On entend par lecture analytique une activité qui précède l'étape de la réponse aux questions de compréhension de l'écrit, là où l'apprenant analyse la structure extérieure et profonde du texte à travers sa typologie et ses caractéristiques.

Au terme de cette étude, on dit que savoir comment faire une lecture analytique est une compétence de lecture qui guide la construction interactive du sens. La lecture analytique est un exercice bien encadré entre lecture objective et subjective. Elle prépare l'apprenant à affronter le jour d'examen un texte de n'importe quelle thématique et à pouvoir répondre aux questions de la compréhension du texte, sans se stresser de son insuffisance lexicale dans la langue étrangère, tout cela est possible grâce à l'identification de la typologie et les caractéristiques du texte.

## 6. BIBLIOGRAPHIE

- MICHEL, R: «*Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire*». *Pratiques* 109.1 (2001): 179-205.
- ROUXEL, A: «*Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur?*». *Le français aujourd'hui* 2 (2007): 65, 66.
- BARTHES, R: «*Sur la lecture*», *Le Bruissement de la langue*, Paris, Seuil, coll. «Points», (1984).
- PLISSONNEAU, G, BAZILE, S et BOUTEVIN, C: «*La lecture analytique à la fin du collège: un exercice de lecture littéraire? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves*». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 56 (2017): 91-108.
- COSTA, R, et SILVA, R: «*De la typologie à l'ontologie de textes*», *Actes de la deuxième conférence-Toth Annecy-2008. Annecy: Institut Porphyre. Savoir et Connaissance.* 2008.
- MAINGUENEAU, D: «*Analyser les textes de communication*». Paris: Dunod, 1998: 45







## CHAPTER V

### تقييم التعليم عن بعد (التعليم الإلكتروني)

ABDERRAHIM BENTEKHICI

*Université de Temouchent, Algérie*

abderrahim.bentikhici@univ-temouchent.edu.dz

#### RÉSUMÉ

Après la propagation de l'épidémie de Corona, Covid 19, les systèmes éducatifs de nombreux pays ont rencontré de nombreux défis inattendus imposés par des circonstances exceptionnelles, qui ont entraîné la suspension des cours en présence et le passage à l'enseignement à distance comme option alternative. Ce type d'enseignement est considéré comme une nouvelle expérience dans de nombreux pays du monde, que ce soit pour les étudiants ou le corps éducatif. Alors après environ trois ans d'apprentissage en ligne, il était nécessaire d'évaluer cette expérience dans ses différents aspects, et dans ce cadre nous avons mené une étude de terrain sur un échantillon d'étudiants et de professeurs dans les universités algériennes afin de déterminer l'étendue de l'efficacité et les obstacles de l'expérience. Sur la base de l'outil de questionnaire préparé par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) qui a été développé spécifiquement pour évaluer l'enseignement à distance dans les universités arabes, en utilisant pour l'analyse des données le programme de paquet statistique des sciences sociales (SPSS).

**Mots clés:** apprentissage en ligne, multimédia, systèmes éducatifs

#### ABSTRACT

After the spread of the Corona covid 19 epidemic, the education systems in many countries found many unexpected challenges imposed by exceptional circumstances, which resulted in the suspension of lessons in presence, and the shift to distance education as an alternative option. This type of education is a new experience in many countries of the world, whether As for the students or the educational body, so after about three years of e-learning, it was necessary to evaluate this experience from its various aspects, and in this context we conducted a field study on a sample of students and professors in Algerian universities in order to determine the effectiveness and obstacles of the experiment, relying on The questionnaire tool prepared by the United Nations Educational, Educational and Cultural Organization (UNESCO) and specially developed for the evaluation of distance education in Arab universities, relying on the statistical package for social sciences (SPSS) to analyze data.

**Key words:** e-learning, multimedia, education systems

## المقدمة:

يشهد العالم اليوم عديد التطورات والتغيرات السريعة منها ما هو مخطط له مثل التحولات الرقمية ومنها ما هو نتاج الظروف القاهرة كوباء كوفيد 91، ولعل هذا المتغير الأخير ساهم في الإسراع نحو إحداث تحول رقمي كبير في قطاعات عدة من أجل التأقلم مع مخلفات الوباء، ومن بين القطاعات الأكثر تضررا نجد أنظمة التعليم، التي وجدت نفسها مجبرة على إيجاد خيار بديل لنمط التعليم الحضوري الذي تضرر بدوره بسبب الحجر الصحي والانتقال إلى نمط التعليم عن بعد e-learning، هذا النمط الذي تم اختياره من طرف وزارة التعليم العالي الجزائري يعتبر جديدا على مؤسسات التعليم، لذلك فالتحدي كان كبيرا سواء بالنسبة للطلبة أو الهيئة التدريسية، والتعلم عن بعد يشترك في البعد الجغرافي بين المعلم والمتعلم، وضرورة وجود وسائط لنقل المعلومات كالإذاعة والتلفزيون، والحاسب الآلي، والاستفادة من التقنيات الحديثة في ذلك، وجزير بالذكر أن أي تغيير أو تحول رقمي يرتكز على تطور تكنولوجي وثقافة تكنولوجية معينة وبنية رقمية مناسبة، ومن هذا المنطلق تكمن أهمية هذه الدراسة في تقييم التعليم الإلكتروني e-learning من خلال دراسة مدى توافر متطلباته ومدى مناسبته من وجهة نظر (الأساتذة، الطلبة).

## إشكالية الدراسة:

ما هي التقنيات والطرق التنظيمية التي اعتمدت عليها الجامعات الجزائرية في ممارسة التعليم عن بعد؟  
فيما تمثلت صعوبة ومعوقات تجربة التعليم عن بعد في الجامعات الجزائرية؟

## فرضيات الدراسة:

اعتمد الأساتذة على منصات التواصل الاجتماعية وعلى تجهيز المحتويات الرقمية.  
تمثلت صعوبة ومعوقات تجربة التعليم عن بعد في الجامعات الجزائرية في ضعف البنية الرقمية.

## أهمية الدراسة:

- إبراز دور التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف التعليم عن بعد.
- الارتقاء بأنماط التعليم في برامج التعليم عن بعد.
- الكشف عن التغذية العكسية feed back لعملية التعليم الإلكتروني من أجل الوقوف على الانحرافات ومكامن الضعف في العملية ووضع مقترحات وتوصيات مستقبلية.

## أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة بشكل أساسي إلى وضع تصور واضح وتقييم شامل لتجربة التعليم عن بعد (التعليم الإلكتروني) من وجهة نظر الأساتذة والطلبة، خاصة فيما يتعلق بالتقنيات المعتمد عليها ومدى توافرها والطرق التنظيمية لإدارة وتحقيق أهداف التعليم، بالإضافة إلى مدى مناسبة هذا النمط من التعليم مقارنة بالتعليم الحضوري.

## 1. مصطلحات الدراسة:

### 1.1 التعليم الإلكتروني:

هو أحد أشكال التعليم عن بعد Distance Learning التي تعتمد على إمكانيات وأدوات شبكة المعلومات الدولية والانترنيت والحاسبات الآلية في دراسة محتوى تعليمي محدد عن طريق التفاعل المستمر مع المعلم/ والمتعلم والمحتوى<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> مائسة عوض محفوظ، دور التعليم الإلكتروني في تحقيق أهداف التعليم عن بعد، مجلة قيس للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 05، العدد ٢٠، اليمن، ص 557، 2021.

## 1.2 الوسائط الإلكترونية:

هي خليط من الصوت والرسم، والفيديو والرسم والنص، وما يميز هذا الخليط هو التفاعل بعكس نظام التلفزة، ويعرف جايسكي Gayeski برامج الوسائط المتعددة بأنها فئة من نظم الاتصالات المتفاعلة والتي يمكن اشتقاقها وتقديمها بواسطة الكمبيوتر لتخزين ونقل واسترجاع المعلومات الموجودة في إطار شبكة، من خلال اللغة المكتوبة والمسموعة، والموسيقى، والرسومات الخطية، والصور الثابتة، والصور المتحركة.<sup>2</sup>

## 1.3 أنظمة التعليم:

نظام التعليم هو إطار يضم جميع العناصر اللازمة للعملية التعليمية، من أهداف وغايات وأنظمة، وكذلك المعلمين والطلاب وجميع العاملين في قطاع التعليم، ويضم هذا النظام الإمكانيات المادية والمنشآت التعليمية من مدارس وجامعات ومناهج، وجميع هذه المكونات ترتبط ببعضها بعلاقات تجعلها تتعاون فيما بينها لتحقيق الأهداف الموضوعية من قبل الدولة مسبقاً.<sup>3</sup>

## 2. منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في انجاز هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبه لنوع وموضوع الدراسة حيث قام بوصف مختصر لمتغيرات الدراسة من خلال الاستعانة بالمراجع الأكاديمية، واعتمد في الجانب الميداني للدراسة على أداة الاستبيان وتفرغ مخرجاتها وتحليلها إحصائياً من أجل تفسير النتائج.

## 1.2 مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل المجتمع العام للدراسة في أساتذة وطلبة الجامعات الجزائرية، أما المجتمع الأصلي فتمثل في طلبة وأساتذة جامعتي تموشنت وبلعباس، العينة التي اخترناها من هاتين الجامعتين افترضنا أن نتائجها ستكون ممثلة لكل الجامعات الجزائرية نظراً لتجانس المجتمع الأصلي مع العام وشمولية الظاهرة المراد دراستها في كلتا المجتمعين، حيث قمنا باختيار عينة عشوائية طبقية والتي تقوم على تقسيم فئوي يختاره الباحث استناداً لبعض المواصفات التي تتمتع بها عينة بحثه، وذلك حتى تكون البيانات المستقاة معبرة بصدق عن الاختلافات بين أفراد العينة من الجامعتين وتمثل حجم العينة في ٣٣ طالب و ٩ أساتذة من كلا الجنسين.

## 2.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات المجمعَة واختبار فرضياتها، تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences v 22 كما تم الاستعانة بمجموعة من الأساليب الإحصائية منها ما خصص لوصف متغيرات الدراسة، ومنها ما استخدم في تحليل متغيرات الدراسة، وتتمثل هذه الأدوات فيما يلي: النسب المئوية للتكرارات، المتوسطات الحسابية وهي أحد مقاييس النزعة المركزية لتحديد درجة الموافقة من عدمها، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ لقياس مدى الاتساق الداخلي بين عبارات ومحاور الأداة.

## 3.2 أداة الدراسة:

اختر الباحث لانجاز هذه الدراسة أداة الاستبيان المعدة من قبل اليونسكو unesco المخصصة لتقييم التعليم عن بعد في الجامعات العربية خلال فترة الوباء، والتي تم فيها توزيع الاستبيان على 19 دولة عربية، وعرفت مشاركة كبيرة بلغت 13384 مشاركة.

<sup>2</sup> فاطمة سعدي، دولر الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية، المجلة التعليمية، المجلد 05، العدد ٤١، الجزائر، ص 505، 2018.

<sup>3</sup> مفهوم نظام التعليم والعوامل المؤثرة فيه (17/07/2019). تم الاطلاع عليه في (23/03/2022)، رابط الموقع: //:spth /moc.raforoh 8D%-58%9D%7A%8D%8B%8D%68%9D%-58%9D%88%9D%78%9D%18%9D%58%9D%/ 8D%9B%8D%48%9D%7A%8D%88%9D%-58%9D%A8%9D%48%9D%9B%8D%AA%8D%48%9D%7A% -9A%8D%1B%8D%BA%8D%4A%8D%58%9D%48%9D%7A%8D%-48%9D%58%9D%7A%8D%88%9 78%9D%A8%9D%18%9D%

قام الباحث ببعض التعديلات الطفيفة على الاستبيان نظرا لخصوصية البحث من جهة وحجم التكاليف من جهة أخرى حيث قام باستبعاد التصنيف الثلاثي لإمكانات الدول بسبب جريان البحث ضمن دولة واحدة، وقام أيضا باستبعاد محور إدارة ومتابعة التعليم عن بعد والذي يشمل عينة أصحاب القرار في الوزارة وهو مالا يتوفر في دراستنا.

### 3. تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

#### 1.3 صدق وثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات الاستبيان مدى دقته واتساق نتائجه بمعنى الحصول على نفس النتائج أو نتائج مقارنة إذا أعيد تطبيق الاستبيان أكثر من مرة على نفس المجموعة من الأفراد تحت ظروف مماثلة وفي أوقات مختلفة وللتحقق من ثبات الأداة استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة ألفا كرونباخ Alpha Chronbach حيث وصل معامل الثبات إلى 0,846، بحيث تكون نتيجة المقياس مقبولة إحصائيا إذا كان ألفا أكبر من 0,6 وكلما اقتربت القيمة من 1 كانت درجة الثبات أعلى.

#### 2.3 الوصف الإحصائي لنتائج تقييم المحور رقم 1:

ملاحظة: (كل الجداول المدرجة في البحث مصدرها برنامج spss v 22)

ماهي الوسيلة التي تم الاعتماد عليها أكثر في وصول الموارد التعليمية خلال ممارسة التعليم عن بعد؟					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تعليم من خلال منصات الكترونية	26	61.9	61.9	61.9
	تعليم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي	8	19.0	19.0	81.0
	تعليم من خلال المستندات الورقية	8	19.0	19.0	100.0
	<b>Total</b>	42	100.0	100.0	

تشير نتائج تقييم المحور 10 إلى تنوع في الوسائل المستخدمة كان الحظ الأكبر منها للمنصات الالكترونية ب 62% حيث تعتبر الوسيلة الأنجع، في حين مثلت وسائل التواصل الاجتماعي والمستندات الورقية الخيار البديل ب 19% لكل منهما، مع غياب كامل لوسائل الراديو والتلفاز.

## 3.3 نتائج تقييم المحور رقم 2: التحديات التي واجهت عملية التعليم عن بعد

ماهي الأجهزة التي تستعملها في عملية التعليم عن بعد؟					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	حاسوب	20	47.6	47.6	47.6
	هاتف ذكي	20	47.6	47.6	95.2
	تلفاز	1	2.4	2.4	97.6
	عدم توفر وسيلة	1	2.4	2.4	100.0
	<b>Total</b>	42	100.0	100.0	

ماهي التحديات التي تواجه عملية التعليم عن بعد في البنى التحتية؟					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	ضعف في شبكة الانترنت	39	92.9	92.9	92.9
	مناطق دون الانترنت	2	4.8	4.8	97.6
	انقطاع الكهرباء	1	2.4	2.4	100.0
	<b>Total</b>	42	100.0	100.0	

وفق رأيك فيما تمثّل النقص في جاهزية الأساتذة لممارسة التعليم عن بعد؟					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	على مستوى المهارات التكنولوجية	14	33.3	33.3	33.3
	على مستوى صناعة المحتوى الرقمي	6	14.3	14.3	47.6
	على مستوى الجاهزية الذاتية لممارسة التعليم عن بعد	22	52.4	52.4	100.0
	<b>Total</b>	42	100.0	100.0	

كما تظهر نتائج المحور رقم ٢ في السؤال الأول هناك شبه إجماع على ضعف البنية التحتية من ناحية شبكة الانترنت ب 93% والذي يرجع إلى التذبذب الكبير بسبب أعمال الصيانة التي تتم على الكوابل البحرية وفي السؤال

الثاني انقسم أفراد العينة حول الجهاز المستعمل بين الحاسوب والهاتف الذكي بحوالي 48% لكل منهما يرجع ذلك سهولة إتاحة واستعمال هذا النوع من الأجهزة أما السؤال الثالث فيرى فيه نصف أفراد العينة أن النقص في جاهزية الأساتذة تمثل في مستوى الجاهزية الذاتية و 33% يرون النقص على مستوى المهارات التكنولوجية و 14% عبروا عن نقص المستوى في صناعة المحتوى الرقمي وهو ما نرجعه لنقص التدريب.

#### 4.3 نتائج تقييم المحور رقم 3: بناء المحتوى التعليمي

حسب رأيك أي من هذه المصادر تم الاعتماد عليه أكثر في تجهيز المحتوى التعليمي؟					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محتوى مجهز من قبل الوزارة	8	19.0	19.0	19.0
	مصادر جاهزة من الانترنت	13	31.0	31.0	50.0
	محتوى رقمي مجهز من قبل الأستاذ	11	26.2	26.2	76.2
	كتب رقمية جاهزة	4	9.5	9.5	85.7
	مقاطع مرئية ومجهزة من قبل الأستاذ	6	14.3	14.3	100.0
	<b>Total</b>	42	100.0	100.0	

تنوعت المصادر المعتمد عليها في تجهيز المحتوى التعليمي بنسب متقاربة حسب أفراد العينة ويمكن تفسير هذا الاختلاف إلى طريقة كل هيئة تدريس في تحضير المحتوى التعليمي بالإضافة إلى اختلاف التخصصات فمثلا الشعب التقنية تركز أكثر على التفاعل المرئي في حين الشعب الأدبية تعتمد أكثر على تحضير محتويات رقمية جاهزة.

#### 5.3 نتائج تقييم المحور رقم 4: الدعم التأهيلي لعملية التعليم عن بعد

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
1 تلقيتم تأهيلا مناسباً لمتابعة عملية التعليم عن بعد؟	42	1	3	2.33	.846
2 كانت مدة التدريب كافية لمتابعة عملية التعليم عن بعد؟	41	1	3	2.51	.810
3 التواصل مع الأساتذة كان يتم بشكل منتظم وجيد؟	42	1	3	2.36	.821
4 عند مواجهة مشاكل تتعلق بالدراسة عن بعد كان يبادر الأساتذة لإيجاد الحلول؟	42	1	3	1.98	.869
<b>N valide (liste)</b>	41				

في هذا المحور استعملنا المتوسط الحسابي لتقدير درجة الموافقة من عددها والتي كانت وفق سلم ليكرت الثلاثي موافق، محايد، بحيث الأوزان كانت كالتالي (1.66-1) موافق، (2.33-1.67) محايد، (3-2.34) غير موافق. تظهر النتائج متوسط حسابي في السؤال الأول قدره ٢,٣٣ وهو ما يندرج ضمن المحايدة و عدم الموافقة وهو ما يبين شبه اتفاق حول عدم توفر التأهيل المناسب لعملية التعليم عن بعد، أما السؤال الثاني فتميز بعدم الموافقة وهو ما يعتبر امتداد للسؤال الأول، أما السؤال الثالث حول التواصل مع الأساتذة فقيمة المتوسط كانت ضمن عدم الموافقة وعن مبادرة الأساتذة لإيجاد الحلول كانت الدرجة ضمن المحايدة، وبشكل عام فإن الدعم التأهيلي لعملية التعليم عن بعد هو شبه منعدم حسب إجابات أفراد العينة وهو ما يمثل خلل واضح ضمن عملية التعليم عن بعد.

### 6.3 نتائج تقييم المحور رقم 5: تقييم عام لتجربة التعليم عن بعد

المحور رقم ٥ كان عبارة عن تقييم عام للتجربة وضم أربع أسئلة أولها كان حول مدى صعوبة/يسر التعليم عن بعد مقارنة بالتعليم الحضوري وتنوعت الإجابات فيه بين من يرى صعوبته ومن يرى يسره، والسؤال الثاني كان حول مدى الرضا عن تجربة التعليم عن بعد وبل المتوسط العام على عدم التأكيد وهو ما يفسره بحداثة التجربة وما صاحبها من معوقات، أما السؤال الثالث حول مدى ملائمة التعليم عن بعد لكافة التخصصات الدراسية فغير متوسطه العام عن عدم الموافقة، وهو ماتم تأكيده في دراسات سابقة أما السؤال الأخير للمحور حول فكرة الدمج بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد مستقبلا، فغير نصف أفراد العينة على الموافقة حيث يعتبر هذا الخيار واحد من الحلول المستقبلية لتقليص معوقات التعليم عن بعد.

### نتائج الدراسة:

- تعتبر المنصات الإلكترونية الوسيلة الأنجع والأكثر استعمالا في التعليم عن بعد
- واجهت تجربة التعليم عن بعد في الجزائر عدة معوقات أهمها ضعف شبكة الانترنت وعدم جاهزية الأساتذة خاصة من الجانب الذاتي لمباشرة التعليم عن بعد
- يعتبر الدعم التأهيلي لعملية التعليم عن بعد من مكامن الخلل في تجربة التعليم عن بعد في الجزائر وغيابه له تبعات مهمة بسبب حداثة التجربة والتي تتطلب تأهيل مناسب لكل من الطلبة والهيئة التعليمية.
- فيما يخص التقييم العام لتجربة التعليم عن بعد تفاوتت وجهات النظر بين مؤيد ورافض في حين اقترح البعض الدمج بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد كخيار مستقبلي.

### توصيات الدراسة:

- تحسين سرعة شبكة الانترنت، وتعزيز استخدام التكنولوجيا والمنصات الرقمية في التعليم.
- تحسين الاتصال بين الأساتذة والطلبة وضع قنوات اتصال فعالة حيز الخدمة بالنسبة للطلبة.
- تجهيز بدائل التعليم عن بعد للفئات التي يتعذر عليها مباشرة هذا النوع من التعليم.
- إعداد دورات تأهيلية وتعريفية لعملية التعليم عن بعد.
- إدارة التغيير نحو تخطيط مستقبل التعلم الإلكتروني.
- الاستفادة من تجربة التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا وتطوير أنماط تعليمية تفاعلية حديثة في حال واجهت أزمات مماثلة.

### الخاتمة:

بات من الضروري العناية بالتعلم عن بعد بوصفه وسيلة داعمة للتعلم على مختلف المستويات، وفي المقابل لا يمكن أن يعد هذا النوع من التعليم بديلا مكملا للتعليم الحضوري، كما أن نجاحه يتطلب مهارات وإمكانيات عالية على مستوى المنظومة التعليمية كافة، وعلى مستوى مهارات الأستاذ التقنية وقدرته على تصميم التعلم عن بعد وإدارته والقدرة على توظيف البعد الاجتماعي فيه.

### قائمة المراجع

- فاطمة سعدي، دولر الوسائط الالكترونية  
في تعليم اللغة العربية، المجلة التعليمية،  
المجلد 05، العدد 14، الجزائر، 2018.
- مأسسة عوض محفوظ، دور التعليم  
الالكتروني في تحقيق أهداف التعليم عن بعد،  
مجلة قبس للدراسات الاجتماعية والإنسانية،  
المجلد 05، العدد 02، اليمن، 2021.
- مفهوم نظام التعليم والعوامل المؤثرة فيه 17/07/2019، رابط الموقع: [/https://horofar.com/%D9%85%D8%A4%D8%AB%D8%B1%D8%A9-%D9%81%D9%8A%D9%87%9D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%88%D8%A7%D9%85%D9%84-%D8%A7%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%88%D8%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85](https://horofar.com/%D9%85%D8%A4%D8%AB%D8%B1%D8%A9-%D9%81%D9%8A%D9%87%9D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%88%D8%A7%D9%85%D9%84-%D8%A7%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%88%D8%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85-%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85)



## CHAPTER VI

### RECHERCHE DE L'AMÉLIORATION DE LA COMMUNICATION DES ÉTUDIANTS

MERIEB BENTEKHICI

premierleaguepl97@gmail.com

*Université Djilali Liabes Sidi bel Abbes, Algérie*

#### RÉSUMÉ

Il est bien connu que l'un des plus grands obstacles de l'apprentissage est la communication, la communication d'un étudiant peut être soit son moyen le plus rapide d'améliorer ses capacités, soit son plus grand obstacle pour élargir ses connaissances, un apprenant doit se sentir libre de communiquer, demander, critiquer et commenter toute information qu'il reçoit, cependant, ce n'est pas le cas pour la catégorie des étudiants introvertis, car beaucoup d'entre eux ont décrit comment ils interagissent pendant les conférences et les cours, l'hésitation et l'anxiété les empêchent de réagir aux questions et commentaires des enseignants et des camarades de classe, ce qui peut avoir des répercussions négatives sur leur compréhension, les formations académiques des universités ne doivent pas négliger cela, la communication est un point crucial qui doit être pris en compte dans toute formation, les cours de communication doivent être organisés et impliqués dans des programmes scolaires où les étudiants doivent communiquer avec leurs camarades, une classe qui les oblige à discuter d'un sujet devant leurs camarades pour se débarrasser de leur malaise face à la prise de parole en public et de la prise de confiance en soi, ce type de cours doit être pris au sérieux, car de nombreuses enquêtes et études ont abordé cette thématique, et la plupart d'entre elles ont conclu que la communication des étudiants est fortement liée à leur expérience antérieure en public oratoire, cette étude bibliographique abordera les relations entre la communication et les travaux pratiques de prise de parole en public afin de découvrir les meilleurs moyens possibles d'améliorer la communication de l'élève.

**Mots-clés:** Communication, Prise de parole en public, étudiants, programmes scolaires.

#### ABSTRACT

It is well known that one of the biggest barriers of Learning, is the communication, a student's communication can be either his fastest way to improve his capacities, or his biggest barrier to widen his knowledge, a learner should feel free to communicate, ask, criticize and comment any information he receives, however, this is not the case for the introverted category of students, as many one of them described how they interact during lectures and courses, hesitation and anxiety stop them from reacting to teachers and classmates questions and comments, which can reflect negatively on their understanding, universities academic formations shouldn't neglect this, communication is a very crucial point that should be considered in any formation, classes of communication should be organized and involved in scholar programs where students are ought to communicate with their teammates, a class

that oblige them to discuss a subject in front of their classmates so they can get rid of their unease when public-speaking along with gaining self-confidence , this type of lectures should be taken seriously , as many surveys and studies discussed this thematic , and most of them concluded that student's communication is strongly linked to their earlier experience in public-speaking , this bibliographical study will discuss the relationship between communication and public-speaking practical classes in order to find out about the best possible ways to improve student's communication.

**Key words:** Communication , Public-speaking , students , scholar programs

## 1. INTRODUCTION

Il est bien connu que l'un des plus grands obstacles de l'apprentissage est la communication, la communication d'un étudiant peut être soit son moyen le plus rapide d'améliorer ses capacités, soit son plus grand obstacle pour élargir ses connaissances, un apprenant doit se sentir libre de communiquer, demander, critiquer et commenter toute information qu'il reçoit , cependant , ce n'est pas le cas pour la catégorie des étudiants introvertis , car beaucoup d'entre eux ont décrit comment ils interagissent pendant les conférences et les cours , l'hésitation et l'anxiété les empêchent de réagir aux questions et commentaires des enseignants et des camarades de classe , ce qui peut avoir une incidence négative sur leur compréhension , , cette étude discutera de la relation entre la communication et les cours pratiques de prise de parole en public afin de découvrir les meilleures façons possibles d'améliorer la communication des étudiants

## 2. THERORIQUE

### 2.1. Communication

Giffin & Patten (1976) affirment que la communication est le processus de création de sens ainsi que de son attribution. C'est l'échange d'idées et l'interaction entre les membres du groupe. L'Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (2004) définit la communication comme l'activité ou le processus d'expression d'idées et de sentiments ou de transmission d'informations.

Des compétences de communication efficaces sont essentielles au succès dans de nombreux aspects de la vie. L'ambiance d'une salle de classe dépend fortement de la qualité de la communication qui s'y déroule (Asian school, 2014)

### 2.2. L'essentiel de la Communication

Être capable de bien communiquer est la plus importante de toutes les compétences. Chaque processus de communication produit une sorte de conséquence ou l'autre, qu'il s'agisse d'une conséquence voulue ou non. Cependant, il devient effectif lorsqu'il atteint le but pour lequel il est destiné (Daniel 2016) there are several factors influence speaking performance such as age, environment, social-cultural factors, aural medium, and personality. Among the factors which have much the student is personality (Samand, 2019).

Personality is everything characteristics which can affect characteristic especially the way of thinking, feeling even behaving of someone. Personality is the supreme realization of the innate idiosyncrasy of a living being and according to the attitude of individuals, there are extrovert and introvert groups of students. (Schustack, 2008). there are several factors influence speaking performance such as age, environment, social-cultural factors, aural medium, and personality. Among the factors which have much the student is personality (Samand, 2019). Personality is everything characteristics which can affect characteristic especially the way of thinking, feeling even behaving of someone. Personality is the supreme realization of the innate idiosyncrasy of a living being and according to the attitude of individuals, there are extrovert and introvert groups of students. (Schustack, 2008).there are several factors influence speaking performance such as age, environment, social-cultural factors, aural medium, and personality. Among the factors which have much the student is personality (Samand, 2019). Personality is everything characteristics which can affect characteristic especially the way of thinking, feeling even behaving of someone. Personality is the supreme realization of the innate idiosyncrasy of a living being and according to the attitude of individuals, there are extrovert and introvert groups of students. (Schustack, 2008).

Plusieurs facteurs influencent les performances orales, tels que l'âge, l'environnement, les facteurs socioculturels, le support auditif et la personnalité. Parmi les facteurs qui ont beaucoup l'étudiant est la personnalité. La personnalité est tout ce qui peut affecter les caractéristiques, en particulier la façon de penser, de ressentir et même de se comporter de quelqu'un. La personnalité est la réalisation suprême de l'idiosyncrasie innée d'un être vivant et selon l'attitude des individus, il existe des groupes d'étudiants extravertis et introvertis. (Schustack, 2008).

### 2.3. L'extrovertie & L'introvertie

Dans un processus de communication, il existe deux personnalités humaines, qui sont: extravertie et introvertie. Ces personnalités pourraient influencer la façon dont les étudiants s'impliquent tout en suivant certains cours. Le cours d'expression orale demande aux étudiants de participer activement. Les différents traits entre les étudiants extravertis et les étudiants introvertis ont un impact sur la façon dont ils perçoivent les connaissances pendant l'apprentissage et sur leur résultat d'apprentissage (Adi, 2019)

## 3. QUESTIONNAIRE & ANALYSE

cette enquête a été menée à l'Université Djilali Liabes en Algérie. Les participants étaient 57 étudiants appartenant à la Faculté de biologie, leur année d'inscription n'a pas été prise en considération, le questionnaire a été utilisé pour savoir si les étudiants étaient extravertis ou introvertis, Ce questionnaire est tiré de la source du questionnaire de la Personnalité Eysenck (EPQ) il convient de mentionner que le questionnaire a été modifié

pour atteindre les objectifs de l'étude, les questions modifiées ont servi à évaluer certains des aspects qui constituent une barrière pour les étudiants introvertis, la comparaison entre les réponses introverties et extraverties a été faite séparément après l'analyse des réponses des étudiants introvertis, et ne sera pas inclus dans cette étude, cette étude se concentrera sur l'analyse des étudiants introvertis (25 étudiant) les 23 questions ont été rassemblées dans un seul document, le document a été mis en ligne sur une plateforme de données exclusivement accessible aux étudiants de la faculté de biologie.

Les plus importantes questions ajoutées peuvent être divisées en 3 parties, évaluation de la communication, cours d'expression orale, méthode de l'enseignant

#### a. *Evaluation de la communication*

Les étudiants participants devaient répondre à des questions qui disaient «Comment évaluez-vous votre communication», «Comment évaluez-vous votre participation pendant les cours», «Comment évaluez-vous votre prise de parole en public», «Participez-vous pendant des cours ?», les participants devaient choisir l'un des trois choix, mauvais, moyen ou bon, 18 étudiants sur 25 introvertis, ce qui équivaut à 72%, ont évalué leur communication comme mauvaise, tandis que les autres 28% ont choisi le choix «moyen», en outre, le même pourcentage d'étudiants 72% ont admis qu'ils ne participent pas du tout aux cours et aux conférences, 28% ont déclaré le faire.

#### b. *Cours d'expression orale*

Les questions étaient: 1-«Aimez-vous les conférences de présentation de recherches ?»

2. «Comment faites-vous votre présentation des recherches»,

3. «Pensez-vous que représenter des recherches plusieurs fois améliorerait votre communication»

Q-1	Oui	2
	Non	23
Q-2	Bien	1
	Moyenne	7
	Bad	17
Q-3	Oui définitivement	17
	Non	3
	Possible	5

### c. *La méthode d'enseignement*

Pour la question: «Pensez-vous que la méthode de l'enseignant affecte la communication des élèves», il a été convenu par presque tout le monde (86%) que la méthode de l'enseignant affecte leur communication pendant les cours.

## 4. DISCUSSION

Le questionnaire réalisé visait principalement à découvrir ce qui limite l'apprentissage de l'élève introverti, et quelles sont les solutions possibles pour améliorer les compétences de communication pendant les cours, et ainsi comme il est mentionné avant, et après avoir déterminé la personnalité de l'élève à l'aide du questionnaire de personnalité Eysenck (EPQ), Seules les réponses introverties ont été prises en considération pour cette étude.

Pour la première partie des questions «L'évaluation de la communication», la quasi-totalité des participants ont indiqué que leur communication était mauvaise, et ont déclaré qu'ils ne participent pas aux cours, ce qui peut signifier qu'ils pensent déjà que leur communication pendant les cours est mauvaise parce qu'ils n'expriment pas leurs idées ou leurs questions, c'est un comportement connu chez les introvertis, tout comme il est cité par Joshi (2012)

Les étudiants impliqués dans l'enquête ont donné des réponses inégales concernant les cours d'expression orale, quoiqu'une conclusion pourrait être obtenue, et c'est qu'ils n'aiment pas les cours d'expression orale, et qu'ils pensent qu'ils ne sont pas bons quand il s'agit de représenter des recherches. , en reliant les réponses à ces questions aux résultats recueillis dans la première partie des questions , on peut comprendre que les étudiants introvertis ont des problèmes à parler devant leurs camarades de classe , Paradilla (2020) a décrit leur comportement en classe pendant les cours d'expression orale comme suit: Ils ont l'air très nerveux, ne regardent pas les gens pendant la représentation, marmonnent souvent ou ne peuvent pas être compris, prononcent beaucoup mal, beaucoup d'hésitation en parlant, donc, ils ne participent probablement pas aux cours parce qu'ils ne peuvent pas supporter d'être le centre d'attention , et qu'ils craignent de commettre la moindre erreur devant les autres , c'est pourquoi qu'ils préfèrent de se taire pour éviter de se mettre dans des situations qui semblent pour eux embarrassante.

Les plus importantes réponses obtenues sont celles à la question: «Pensez-vous que représenter plusieurs fois les recherches améliorerait votre communication ?», 68% de l'échantillon statistique ont répondu par «Oui définitivement», 20% ont répondu par «Possible» et seulement 12 % ont répondu "Non". En général, 88 % d'entre eux ont vu une solution à leurs problèmes de communication dans les cours de l'expression orale répétitifs. Cela peut nous conduire à l'une des solutions possibles pour améliorer les compétences des étudiants introvertis en communication en classe, conformément à ce que Santoso (2020) trouvé dans leur étude, car ils ont confirmé que la capacité d'expression orale des étudiants peut être améliorée par la répétition de la prise de parole en public.

La question concernant la méthode de l'enseignant a révélé que 86 % des étudiants ont avoué qu'elle les influence, cette question a été ajoutée au questionnaire pour clarifier une autre solution en ce qui concerne l'amélioration des compétences en communication, la 9e édition du livre "Applied Behavior Analysis for Teachers" (Paul A. Alberto & Troutman, A. C, 2013) ont parlé de la façon dont les enseignants devraient prendre en considération le côté psychologique des élèves, et ils ne devraient pas être exagérément durs ni exagérément gentils, il ne devrait y avoir aucune barrière qui pourrait rendre les étudiants effrayés, stressés et mal à l'aise pendant les cours, en particulier pour la catégorie des étudiants introvertis, car cela peut avoir une incidence négative sur leur communication et la rendre encore pire.

Exploitant les résultats trouvés dans ce questionnaire, et comme pour trouver une réponse à la problématique qui était l'objectif de cette étude, «Comment améliorer la communication des étudiants», l'analyse des réponses des étudiants introvertis participant à cette enquête, cette catégorie des élèves détestent de parler devant les autres, ce qui constitue pour eux une barrière qui limiterait vraiment leur apprentissage, mais il y a une possibilité de résoudre ce problème, des cours de parole répétitifs en prenant en considération le côté psychologique des étudiants, où ils doivent se tenir devant leurs camarades et prendre la parole, l'atmosphère de ces cours d'expression orale doit être débarrassée de toute dureté, la gentillesse et l'humour doivent la remplacer, ce type de cours doit être programmé dans les premières années de toutes les formations académiques, afin que leur communication soit dynamisée, la nervosité et le stress doivent être éliminés avant de passer pour apprendre aux étudiants à représenter académiquement les recherches, et dans ce cas l'enseignant est le premier responsable. responsable de la gestion de ces cours d'expression orale, cela reste une suggestion et cette étude est une diligence afin de trouver des solutions pour améliorer les compétences orales des étudiants introvertis.

## 5. CONCLUSION

Les compétences de communication des élèves introvertis peuvent être améliorées par des cours d'expression orale répétitifs dirigés par un enseignant attentif à leur côté psychologique, en veillant à ne pas les mettre dans des situations embarrassantes et en leur donnant plutôt confiance pour parler librement. Ce questionnaire visait à discuter, suggérer et trouver des solutions possibles pour éliminer la barrière de la communication qui constitue un dilemme pour eux et les empêche de recevoir de nouvelles connaissances.

## 6. BIBLIOGRAPHY

- ADI, D.P. (2019). Introverted and Extroverted Students' Learning Attitude in Chinese Speaking Class. *Conference: Proceedings of the Fifth Prasasti International Seminar on Linguistics (PRASASTI 2019)*. China.
- ASIAN SCHOOL. (2014). *How To Improve Effective Communication Skills In Students*.
- DANIEL, I.O.A. (2013). Communication as socio-cultural meaning exchange. The example of Richard Wright's Black

- Boy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2, 5:173-177
- DEEPA JOSHI, V.A. (2012). Student's Response and Behavior in the Classroom Environment . *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education* , 926-934.
- FATIMAYIN, F. (2018). *What is Communication*. Lagos: Universite de Lagos.
- GIFFIN, K. & B. R. PATTEN. (1976). *Basic Readings in Interpersonal Communication: Theory and application*. New York: Harper & Row.
- IMAN SANTOSO, N.A. (2020). Improving Students Speaking Ability Throught. *Professional Journal of English Education*, 26-35.
- NOVITA PARADILLA, M. Z. (2020). The students introvert and extrovert. *International Journal of Research on English Teaching and Applied Linguistics* , 39-50.
- PAUL A. ALBERTO , A. C. TROUTMAN (2013). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. London: Pearson PLC.





## CHAPTER VII

# دور التعليم عن بعد في ضمان سيرورة قطاع التعليم العالي في زمن الطوارئ الصحية — التجربة الإماراتية نموذجا —

MANEL BOUKOUROU

*Université de Constantine 1, Algérie*

manel.boukourou@umc.edu.dz

### RÉSUMÉ

L'enseignement à distance est une véritable prévoyance pour l'avenir de l'enseignement supérieur et une méthode efficace pour répondre aux exigences de l'économie de la connaissance et du développement durable, dans le cadre d'un système de travail moderne qui s'appuie sur le numérique et les plateformes intelligentes pour opérer un saut qualitatif. Dans le processus éducatif, en particulier en période de pandémies sanitaires, et c'est ce que les Émirats arabes unis cherchaient comme modèle en Cette étude doit être réalisée en adoptant des programmes éducatifs numériques et des plateformes intelligentes dans diverses institutions universitaires et en garantissant un accès Internet gratuit aux étudiants assurer le fonctionnement harmonieux et dynamique de l'établissement d'enseignement supérieur.

**Mots-clés:** enseignement à distance, avantages et inconvénients, l'expérience des EAU, programmes éducatifs, plateformes intelligentes.

### ABSTRACT

Distance education is a real outlook for the future of higher education and an effective way to achieve the requirements of the knowledge economy and sustainable development, within the framework of a modern system of work based on digital technology and smart platforms to make a qualitative shift in the educational process, especially in the time of health pandemics, and this is what the United Arab Emirates has sought as a model in this study to achieve through the adoption of digital educational programs, smart platforms in various university institutions and ensuring free internet for students to ensure the functioning of the higher education facility With ease and dynamism.

**Keywords:** Distance education, pros and cons, UAE experience, learning programs, smart platforms.

### مقدمة:

بات التوجه للتعليم عن بعد (Distance Learning) في زمن الجوائح الصحية في قطاع التعليم العالي ضرورة ملحة برزت للعيان بشكل واضح خاصة بعد طول أزمة الغلق التي طالت المؤسسات الجامعية في مختلف دول العالم بعد انشار جائحة كورونا بشكل خطير في مختلف دول العالم منذ نهاية سنة ٢٠٢٠. مما ساهم بشكل مباشر في استخدام الفضاء الرقمي لتقديم محتوى تعليمي أكاديمي هادف للطلبة والباحثين يتسم بالجدية والاستمرارية خلال فترة غلق المعاهد، والجامعات وهذا ما دفع بهذه المؤسسات الاكاديمية الى تطوير قدراتها الرقمية من خلال انشاء منصات ذكية (Plateforme Moodle) لتسهيل تلقي الدروس والمحاضرات والمواد التعليمية بكل فروعها. كما

سعت أيضا الى توفير بنية تحتية قوية ترافقها امكانيات تقنية حديثة مع العمل على تعزيز عملها بكوادر بشرية مؤهلة، لضمان الجاهزية التامة لاستخدام هذا النوع من التعليم مستقبلا، ومنه تهدف هذه الدراسة الى التعرف على الإطار المفاهيمي للتعليم عن بعد، ثم التطرق لمزاياه وعيوبه مع تحديد الإجراءات المتخذة في زمن الطوارئ الصحية في هذا المجال من خلال اختبار دولة الإمارات العربية المتحدة كنموذجاً في هذه الورقة البحثية، من خلال ما سبق ذكره تبرز معالم إشكالية هذه الدراسة كالآتي: **إلى أي مدى ساهم نظام التعليم عن بعد في زمن الطوارئ الصحية في ضمان سيرورة مرفق التعليم العالي في دولة الإمارات العربية المتحدة؟** حيث قسمنا هذه الدراسة الى محورين حيث ستناول في **المحور الأول**: ماهية التعليم عن بعد في زمن الطوارئ الصحية ثم نشير بعدها في **المحور الثاني** لتجربة دولة الإمارات العربية المتحدة في مجال التعليم عن بعد في قطاع التعليم العالي.

## 1: ماهية التعليم عن بعد في زمن الجوائح الصحية

### 1.1. الإطار المفاهيمي للتعليم عن بعد:

#### أ- الخلفية التاريخية:

تعد فكرة التوجه نحو التعليم عن بعد من بين الأفكار التي ظهرت في القرن ٩١ حيث تأسست لأول مرة جامعة شيكاغو للتعليم بالمراسلة كأول مؤسسة أكاديمية تعتمد على التعليم عن بعد سواء فيما يتعلق بتقديم المادة العلمية، أو إجراء الاختبارات التقييمية للطلبة، لتتطور تقنيات هذا النمط من التعليم أكثر بحلول سنة ٠٧٩١ حيث بدأت هذه الجامعة في استخدام الراديو<sup>١</sup>، وأشطرطة الفيديو والتلفاز في العملية التعليمية ونظرا لهذا النجاح الباهر إقادت عدة جامعات أوروبية وأكثر من ٠٢ جامعة حول العالم بهذه التجربة التعليمية مما أدى الى تطور كبير في هذا النمط من التعليم خاصة بعد استخدام الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد وسائل تعليمية إلكترونية حديثة باستخدام الأقمار الصناعية، وبرامج الحاسبات الآلية لتبرز أهمية هذا النوع من التعليم أكثر، وتتجسد بشكل أوسع بعد ظهور جائحة كورونا وأواخر سنة ٩١٠٢ التي كانت نقطة تحول في تاريخ التعليم عن بعد خاصة بعد غلق المؤسسات الجامعية في معظم دول العالم وهذا ما تسبب في حرمان أكثر من ٥,١ مليار متعلم من ٨٨١ دولة في العالم من الوصول للمواد التعليمية مما أدى الى تكليف أساتذة التعليم العالي الى الانتقال الى التدريس عن بعد في ظل هذه الجائحة الصحية لإيصال المادة التعليمية للطلبة والتواصل السريع في بيئة رقمية موثوقة.<sup>٢</sup>

#### ب- مفهوم التعليم عن بعد وأنواعه:

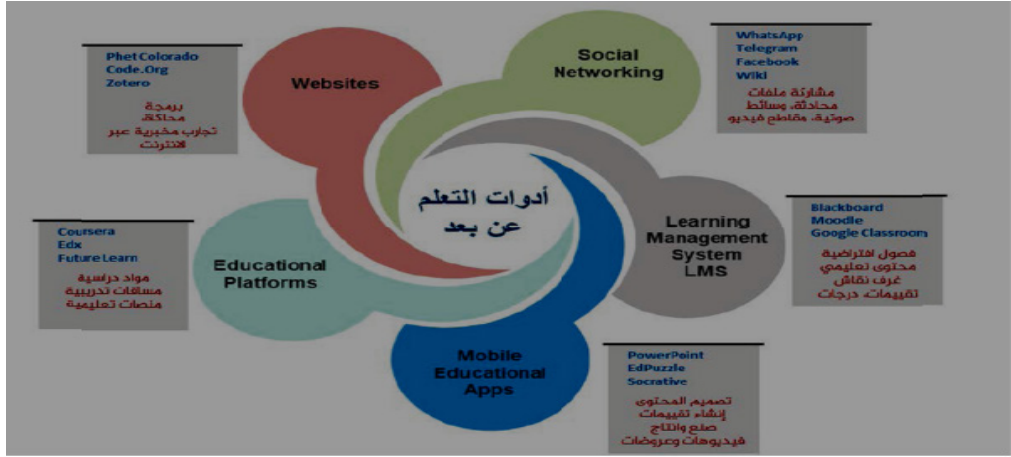
للتعليم عن بعد عدة تسميات وهي التعلم الإلكتروني المحوسب أو التعلم عبر الانترنت وفي هذا الصدد عرفت منظمة اليونسكو هذا النوع من التعليم بأنه: «عملية تعليمية لا يحدث فيها اتصال مباشر بين الطالب والمعلم حيث يكونان متباعدين زمنيا، ومكانيا ويتم الاتصال بينها عن طريق الوسائط التعليمية الإلكترونية أو المطبوعات» ومنه نستنتج أن التعليم عن بعد هو نمط تعليمي يتم باستخدام أدوات تقنية كالحاسب وشبكاتة والبرامج الإلكترونية، ووسائط التواصل الاجتماعي لما توفره من ملفات صوتية، ومقاطع فيديو، أو عن طريق المحاضرة المباشرة (LIVE)، إضافة الى المنصات العلمية في عملية اعداد، وتقديم المواد التعليمية والمقررات

<sup>1</sup> خليفة أحلام، بوخدوني وهيبية، تطبيق التعليم الإلكتروني والتعليم الطارئ عن بعد في إدارة الازمات استعراض بعض التجارب الدولية- جائحة كورونا نموذجا، مجلة كلية الكوت الجامعة للعلوم الانسانية، عدد خاص بالتعليم الرقمي بين الحاجة والضرورة، 202، ص 983.

<sup>2</sup> زهير خليف، الذي نتعلمه مستقبلا من تجربة التدريس عن بعد بعد أزمة كورونا؟، مقال الكتروني منشور على الرابط الإلكتروني الاتي

الدراسية عبر الشبكة الرقمية لسد المسافة المادية بين الطالب، وأستاذه مما يسهل في ايصال المادة العلمية في بيئة الكترونية موثوقة سواء تم تقديم هذه المادة عن طريق المحاضرات أو بواسطة دروس مكتوبة<sup>3</sup>، أو مسموعة أو مرئية للطلبة عن طريق الصورة، أو الفيديو في أقصر وقت وأقل تكلفة ممكنة، ومنه فهذا النمط الجديد من التعليم يهدف الى الانتفاع المتساوي بمنصات التعليم الرقمية وادخال الانترنت في العملية التعليمية بهدف استمرار التعليم حتى في حالة غلق المؤسسة الجامعية<sup>4</sup>.

### الشكل رقم 1٠: الأدوات التقنية للتعلم عن بعد



**المصدر:** منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التعليم عن بعد مفهومه وادواته واستراتيجيته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، 2020، ص 27

كما يجدر القول أن التعليم عن بعد له عدة أنواع وهي التعلم عن بعد المتزامن من خلال الدردشة عبر الانترنت أو عن طريق برنامج التحاضر عن بعد الزووم Zoom ، والذي يسهل عملية التفاعل بين الطالب وأستاذه أما التعلم عن بعد غير المتزامن فهو يحدد التعلم عن بعد في اطار حد زمني محدد بالأسبوع عن طريق نص أو فيديو ،ويوفر للطلاب في هذه الحالة حرية العمل في ظرف هذه المدة الزمنية بكل حرية، والتواصل مع الطلبة الاخرين أما التعلم عن بعد الهجين فهو يتمثل في تقديم المادة العلمية بشكل هجين من التعلم المتزامن وغير المتزامن حيث يتيح هذا النوع من التعليم المادة العلمية للطلبة في وقت محدد في غرف الدردشة على الانترنت وتقديم واجباتهم لاحقاً<sup>٥</sup>.

<sup>3</sup> فضيلة بطورة ، علاء الدين الوافي ، تقنية التعليم عن بعد كخيار استراتيجي لمواجهة جائحة كورونا - دراسة حالة الامارات العربي المتحدة، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع ،المجلد 06 العدد 03، 2021، ص 107

<sup>4</sup> بن ضيف الله. ك بطوش ، ملامح التعليم الالكتروني بمؤسسات التعليم العالي الجزائري، مجلة حوليات للعلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة قالمة، 2016، ص 434.

<sup>5</sup> World Education.Types of Distance Learning. Retrieved May 05, 2020, from World Education: <https://www.worldeducation.info/distance-education/types-ofdistance-education.htm>

### 1,1,1- مزايا وعيوب التعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد عدة مزايا ولعل من أهمها سهولة تلقي المادة العلمية من أي مكان وفي أي وقت وفي أي بلد في العالم بشرط واحد، وهو الانضمام الى الدورات التعليمية الرقمية المتاحة في المؤسسة الجامعية. كما يقلل هذا النوع من التعليم من تكاليف التعليم والتدريب. كما يساعد أيضا الجامعات على استيعاب الأعداد الكبيرة للطلبة المسجلين في مختلف المستويات سواء على مستوى الليسانس أو الماجستير أو الدراسات العليا. يتصف أيضا هذا النمط التعليمي بالتكلفة المنخفضة مقارنة بالتعليم الحضوري حيث لا يحتاج الى رسوم للتسجيل كما يخفض من عناء مصاريف التنقل لساعات طويلة لجامعات بعيدة إضافة الى ذلك يؤدي هذا النوع من التعليم الى توفير الكثير من الوقت مما يتيح للطلبة فرص اجتماعية أخرى لتحسين وضعيتهم المالية.<sup>6</sup>

الا أنه من جهة أخرى تبرز العديد من المساوئ لهذا النوع من التعليم ولعل من أهمها ضعف الأوضاع الاجتماعية خاصة لشعوب الدول الفقيرة، والتي يصعب على أبناءها شراء أجهزة حاسوب بالإضافة الى عدم تغطية الانترنت لكل مناطق البلاد بالإضافة الى نقص تكوين الكادر البشري المؤهل للقيام بهذه المهمة.

بالإضافة الى ما سبق ذكره يعتبر نقص التفاعل بين الأستاذ والطالب من أحد مساوئ هذا النظام لعدم وجود تفاعل جيد بين الطرفين ، بالإضافة الى فقدان التحفيز والتنافس بين الطلبة بسبب تباعد واختلاف وقت دخولهم للمنصات التعليمية، بالإضافة الى نقص الانضباط الذاتي بسبب صعوبة الرقابة المستمرة فضلا عن المعالجة القصيرة للبرنامج مما يصعب من استيعاب المحتوى التعليمي في زمن قصير، فضلا عن عدم المساواة في الانتفاع بمنصات التعليم الرقمية، وبرامج التعليم عن بعد خاصة في البلدان الأقل تقدما من الناحية الرقمية خاصة في خضم جائحة كورونا حيث تضرر أكثر من مليار متعلم في نحو ٥٦١ بلد حيث صرحت المديرية العامة لليونسكو السيدة أودري أزولاي في هذا الصدد أنه «لم يسبق لنا أبدا أن شهدنا هذا الحد من الاضطراب في مجال تعليم»<sup>8</sup>، وفي هذا السياق سعت منظمة اليونسكو الى اشراك العديد من المنظمات الدولية في تحالف عالمي لترقية التعليم عن بعد، وتقديم الدعم السريع للبلدان النامية للتخفيف من آثار غلق المدارس والجامعات ، وعلى رأسها منظمة العمل الدولية، والمفوضية السامية لحقوق لشؤون اللاجئين ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة ، وبرنامج الأغذية العالمي ومنظمة الصحة، ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وبنك التنمية الآسيوي للتعافي من هذه الأزمة بالشراكة مع القطاع الخاص كشركات الاتصال لتسهيل إيصال المادة العلمية للطلبة الجامعيين. كما ضم التحالف أيضا منظمات غير ربحية كأكاديمية خان ومؤسسة دبي العطاء التي قدمت دعما للمتعلمين<sup>9</sup>. كما تم دعوة وسائل الاعلام أيضا لهذا التحالف الذي يهدف الى تحقيق المساواة بين الجنسين في مجال التعليم، وتوفير حلول رقمية مجانية وموثوقة تكفل حماية البيانات الشخصية للأساتذة، والطلبة ومساعدة البلدان في توفير كل السبل التعليمية الرقمية من خلال تعزيز النهج الرقمي وتوفير محتوى تعليمي هادف عبر شبكة الانترنت بدون أي تمييز.

<sup>6</sup> توفيق بشار مولود، التعليم الالكتروني- فوائده ونظم ادارته، مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد 16، 2019، ص 172-272.

<sup>7</sup> Manijeh,, A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. International Journal of Research in English Education (IJREE)2009, pp. 83, 84

<sup>8</sup> Gabriela, K. Review of Distance Education. Trakia Journal of Sciences;2009, pp. 30, 31

<sup>9</sup> «اليونسكو تجمع المنظمات الدولية وشركاء المجتمع المدني والقطاع الخاص تحت مظلة تحالف واسع لضمان استمرار التعلم»، [Online]. Available: <https://www.un.org/ar/coronavirus/education-and-covid-19-un-1-helps-children-worldwidecontinue-their-learning>

## 2: تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة في مجال التعليم عن بعد في قطاع التعليم العالي

تفاعلت دولة الإمارات العربية المتحدة بشكل ملفت مع جائحة كورونا وما خلفته من تداعيات سلبية على الإنسانية وعلى رأسها أزمة اغلاق المؤسسات الجامعية عبر جملة من التدابير لضمان استمرارية العملية التعليمية عن بعد بشكل ناجح، ومستمر كبديل استراتيجي عن التعليم الحضوري، عن طريق التحول الرقمي الايجابي في المنظومة التعليمية في قطاع التعليم العالي مع تعزيز جدي لدور التكنولوجيا الرقمية بتوفير بوابات الكترونية<sup>10</sup> للتأقلم مع الظروف الاستثنائية وعلى رأسها حالات الطوارئ الصحية عن طريق اتخاذ عدة تدابير وهي:

### 1.2. انشاء منظومة التعليم عن بعد في قطاع التعليم العالي:

أنشأت دولة الامارات منظومة التعليم عن بعد سواء في الجامعات الحكومية منذ 22 مارس 2020. من خلال اعتماد فضاء رقمي موحد في أرضية مودل(Plateforme Moodle) ، والسماح للطلبة بالدخول المجاني لها ،وتحميل المحاضرات والفيديوهات مجانا .كما أقرت الجهات المختصة مجموعة من الإجراءات الاحترازية لوقاية الطلبة من احتمالات الإصابة بفيروس كورونا من خلال ضمان خضوعهم للفحص الطبي قبل السماح للفاعلين في المجال الجامعي بالعودة للمؤسسات الجامعية. حيث وصفت العملية بتنظيم تم وفق نسق وطني تشاركي ومستدام كما عملت دولة الامارات العربية المتحدة أيضا على توفير إنترنت مجاني للطلبة عبر الأقمار الصناعية في المناطق النائية، وإنترنت مجاني عبر الهاتف النقال أيضا. كما سهرت على تقديم تدريب تخصصي عن بعد لمدة أسبوع لأكثر من ٥٢ ألف أستاذ جامعي، كما عززت التعاون مع جامعة حمدان بن محمد الذكية مع إطلاق دورة إلكترونية مجانية لكل الفاعلين في المجال كما جهزت الوزارة المعنية مركزين متطورين للعمليات، وتم تزويدهما بأنظمة حديثة وشاشات لمتابعة التعلم عن بعد لضمان سلاسة التعامل مع المعلومات، وتحقيق تواصل فعال بين الطلبة والأساتذة مع ضمان توجيه الجامعات الخاصة لنظام التعليم عن بعد.<sup>11</sup>

### 2.2. انشاء المنصات الذكية:

أنشأت دولة الامارات العربية المتحدة عدة منصات تعليمية ذكية ومن أهمها:

#### منصة دبي صنف ١ للتعليم عن بعد:

هي منصة رقمية مجانية المصادر والخدمات والمنتجات تم اطلاقها من هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي لتطوير مبادرة التعليم عن بعد كتدبير احترازي لحماية الطلبة من فيروس كورونا حيث أطلقت هذه المبادرة مجموعة من المؤسسات الخاصة والحكومية الدولية والمحلية.<sup>12</sup>

#### منصة فرص الشباب الاماراتي:

تم انشاء هذه المنصة للشباب الاماراتي للمشاركة عبر البرامج والأنشطة الخاصة في زمن الطوارئ الصحية والتعامل مع مرحلة الوقاية من فيروس كوفيد 19.

### 3.2- انشاء منصات تعليمية رقمية للطلبة في كل المؤسسات الجامعية:

أنشأت دولة الامارات منصات تعليمية رقمية في كل الجامعات الاماراتية سواء في تخصص العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية المدعومة بأنظمة تحليل البيانات، والذكاء الاصطناعي من خلال الأنشطة والتمارين، وتحليل النظام الذكي كما تمنح شهادات دراسية تقييمها منظمات غير ربحية كمنظمة كوجينا المختصة في تقييم الأنظمة الرقمية التعليمية.<sup>13</sup> إلا أنه بالرغم من كل هذه الجهود المسجلة في دولة الامارات الا أنه تبقى البنية التحتية الرقمية

<sup>10</sup> البوابة الإلكترونية لدولة الإمارات. 2021.(التعليم الإلكتروني والذكي، والتعليم عن بعد. ، <https://u.ae/ar-ae/information-and-services/education/elearning-mlarning-and-distant>

<sup>11</sup> خليفة، بوخدوني، مرجع سابق، ص 394

<sup>12</sup> بوطورة فضيلة، الوافي علاء الدين، مرجع سابق، ص 116.

<sup>13</sup> المرجع السابق، ص 116

فيها تحتاج الى تطوير أكثر مع ضرورة توفير الدعم المالي، والتقني للطلبة وخاصة الأجانب منهم خاصة من أصحاب الدخل الضعيف، كما يلاحظ عدم جاهزية الأولياء لهذا النوع الجديد من التعليم مما يصعب من عملية الاشراف والمتابعة فضلا عن زيادة الأعباء عن الاساتذة خاصة في حالة الجمع بين النظام الهجين الحضوري وعن بعد في وقت واحد.

### الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة يمكن القول أن التعليم عن بعد يعد من أهم السبل الفعالة لتجاوز أزمة غلق المؤسسات الجامعية سواء في حالة الجوائح الصحية أو في باقي الظروف الاستثنائية من خلال ضمان استمرار العملية التعليمية بشكل موثوق، ومضمون وهذا ما جعل دولة الامارات العربية توجه أنظارها نحو هذا النمط من التعليم من خلال انتهاز النظام التكويني الرقمي من خلال انشاء عدة منصات رقمية تعليمية ذكية كمنصة فرص الشباب الإماراتية ، والمنصات التعليمية الجامعية بهدف تقليص الفجوة الزمنية، والمكانية بين الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية في قطاع التعليم العالي، كما اعتمدت على عدة تدابير استعجالية كبرنامج محمد بن راشد للتعليم الذكي مما ساهم بشكل مباشر في تجاوز أزمة الغلق، وسيرورة العملية التعليمية بكل يسر وسلاسة، الا أنه من جهة ثانية سجل تفاوت في تلقي المعلومة الرقمية بسبب كبر الفجوة الرقمية بين الطلبة خاصة الأجانب منهم بسبب ضعف دخلهم المادي مما يصعب عليكم اكتساب الأجهزة الرقمية ولكون من جهة ثانية نظام التعليم الرقمي بحاجة الى تطوير لكونه في مراحل التأسيسية الأولى.

### التوصيات:

تطوير البنية التحتية الرقمية لإنجاح عملية التعليم عن بعد في دولة الامارات العربية المتحدة.  
انشاء منصات رقمية ذكية مجانية لتحميل الكتب والمراجع والرسائل الجامعية في الجامعات الامارتية.  
تدريب الكادر البشري على التكنولوجيات الرقمية عامة والتعليم عن بعد خاصة.  
تعزير الخبرة في المجال الرقمي بإبرام اتفاقيات دولية مع الدول الرائدة في التعليم الرقمي.  
ضرورة إقامة دورات تكوينية للأساتذة والطلبة في مجال التعليم عن بعد.

### قائمة المراجع

- فضيلة بوطورة ، علاء الدين الوافي ، تقنية التعليم عن بعد كخيار استراتيجي لمواجهة جائحة كورونا – دراسة حالة الامارات العربي المتحدة، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع المجلد 6٠ العدد 3٠، 2021
- بن ضيف الله . ك بطوش ، ملامح التعليم الإلكتروني بمؤسسات التعليم العالي الجزائري، مجلة حوليات للعلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة قالم، 16٠٢، توفيق بشار مولود، التعليم الإلكتروني- فوائده ونظم ادارته، مجلة البحوث التربوية والنفسية المجلد 16 العدد -2019، 272.
- زهير خليف ، الذي نتعلمه مستقبلا من تجربة التدريس عن بعد بعد أزمة كورونا؟، مقال الكتروني منشور على الرابط /D9%https://arabicpost.net/الإلكتروني الاتي
- %D9%86%D8%AA%D8%B9%D9%84  
-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%8A  
/2020/04/14/%D9%85%D8%A7  
opinions
- MANIJEH,. A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. International Journal of Research in English Education (IJREE)2009
- GABRIELA, K. Review of Distance Education. Trakia Journal of Sciences;2009.
- World Education.Types of Distance Learning. Retrieved May 05, 2020, from World Education <https://www.wor->

- ldeducation.info/distance-education/  
types-ofdistance-education.htm
- اليونسكو تجمع المنظمات الدولية وشركاء المجتمع المدني  
والقطاع الخاص تحت مظلة تحالف واسع لضمان استمرار  
التعلم، [Online]، elbaliavA :sptth://-learning/  
-helps-children-worldwidecontinue-their
- /coronavirus/education-and-covid-19-un  
www.un.org/ar
- البوابة الإلكترونية لدولة الإمارات. 2021. (التعليم  
الإلكتروني والذكي، والتعليم عن بعدsptth://.u/  
-and-services/education/elearning/ea  
ar-ae/information





## CHAPTER VIII

### LA CRISE SANITAIRE (COVID 19) ET SES IMPLICATIONS SUR LA CULTURE NUMÉRIQUE DANS LA PÉDAGOGIE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE : UN RETOUR D'EXPÉRIENCE (EPAU)

AÏCHA BOUSSOUALIM

a.boussoualim@epau-alger.edu.dz

RAZIKA BOUMANSOUR

r.boumansour@epau-alger.edu.dz

MAHA MESSAOUDENE

m.messaoudene@epau-alger.edu.dz

MARIAM CHABBOU

m.chabou@epau-alger.edu.dz

*EPAU (Ecole Polytechnique d'Architecture et d'Urbanisme), Alger, Algérie*

#### RÉSUMÉ

Durant la crise sanitaire (2020-2021), comme toutes les écoles et les universités algériennes, l'EPAU «l'Ecole Polytechnique d'Architecture et d'Urbanisme d'Alger» a migré immédiatement et brusquement vers le mode d'enseignement en ligne entraînant un «enseignement à distance d'urgence». La crise sanitaire n'a pas laissé le temps pour la planification et la conception des expériences d'apprentissage qui caractérisent l'apprentissage en ligne authentique. Dans cet article, nous présentons les résultats d'un questionnaire qui a été engagé au sein de l'EPAU pour analyser cette virtualisation de l'enseignement (aspects positifs et négatifs). Cette analyse repose sur un questionnaire élaboré par la commission e-learning, dont nous faisons partie, afin de répondre aux questions: comment avons-nous fait pour s'adapter du tout en présentiel vers le tout en ligne ? et quels sont les enseignements tirés de cette expérience ? Le résultat majeur met en évidence les déficits auxquels est confronté l'enseignement en ligne du projet architectural par rapport aux outils utilisés. Cet article met en évidence également les besoins en matière de formation, les difficultés rencontrées ainsi que les propositions d'amélioration des méthodes d'enseignement en ligne de l'Architecture.

**Mots clés:** Crise sanitaire Covid 19, Enseignement à distance d'urgence, Culture numérique, enseignement en ligne du projet d'architecture, EPAU (Alger)

## ABSTRACT

During the health crisis of COVID 19, and like all Algerian universities, Polytechnic School of Architecture and Urbanism of Algiers (EPAU) migrated to online teaching, or an «emergency distance learning». The health crisis did not leave time for planning and designing learning experiences like authentic online learning. In this article, we present the results work undertaken within the EPAU to analyze this virtualization of teaching, its positive and negative aspects. This analysis is based on a questionnaire drawn up by a commission, of which we are members, in order to answer questions: how have teachers done to adapt from everything face-to-face to everything online ? What are the lessons learned from this experience ?

The major result highlights the deficits facing online teaching architectural projects in relation to the tools used. This article highlights also the needs of training, the difficulties encountered and the proposals for improving the online teaching methods of Architecture.

**Keywords:** Covid 19 health crisis, Emergency distance learning, Digital culture, online teaching of the architecture project, EPAU (Algiers)

## 1. INTRODUCTION

La nature de l'enseignement en architecture, où les savoirs acquis en atelier projet d'architecture sont de l'ordre du savoir-faire, a fait que l'enseignement à distance était non envisageable auparavant. Pendant la pandémie de la Covid-19 (2020-2021), l'enseignement à distance est devenu le mode d'enseignement exclusif au sein de notre établissement (EPAU). À l'instar de tous les établissements universitaires en Algérie, nous avons basculé dans l'urgence vers ce mode d'enseignement, alors que très peu d'enseignants étaient formés pour enseigner en ligne et l'établissement n'était pas non plus équipé d'une plate-forme d'enseignement à distance.

Le confinement a donc mobilisé en urgence tout le staff enseignant à la mise en ligne des cours. La direction de l'EPAU a incité les enseignants à utiliser les outils open sources, accessibles à tous. Au fil des mois, l'urgence a laissé la place à un apprivoisement de ce mode d'enseignement. Le choix de l'outil pour faire leurs cours et les diffuser auprès des étudiants a été fait selon l'appréciation des enseignants.

La particularité de l'enseignement du projet d'architecture a imposé l'utilisation majoritairement de la visioconférence. Cette attitude, inacceptable et impensable avant la pandémie du COVID 19, est donc devenue un geste normal et spontané durant la période de confinement. L'enseignement d'urgence s'est donc progressivement installé, donnant naissance à de nouvelles habitudes d'enseignement, d'évaluation, de production de bilans et de réunions en ligne, ... etc.

Dans cet article, nous présentons les résultats d'un travail qui a été engagé au sein de l'EPAU pour analyser les aspects négatifs et positifs de cette "virtualisation" de l'enseignement. Cette analyse repose sur un questionnaire élaboré<sup>1</sup> afin de répondre aux questions:

<sup>1</sup> Le questionnaire a été élaboré par R. Boumansour, A. Boussoulim, M. Chabou, M. Mes-saoudene; membres d'une commission "e-learning" installée par le CS le 24/06/2020.

comment les enseignants de l'EPAU ont-ils fait pour s'adapter du tout en présentiel vers le tout en ligne ? Quels sont les enseignements tirés de cette expérience ?

Nous proposons dans ce papier de porter plusieurs points à la discussion :

Le premier point concerne le cadre théorique et méthodologique de ce travail :

- Sur le plan théorique, nous mobilisons le concept "d'enseignement à distance d'urgence". Nous nous focalisons sur les récentes études analysant les pratiques pédagogiques développées durant cette expérience ainsi que les conséquences de cette virtualisation de l'enseignement.

- Sur le plan méthodologique, nous présentons le questionnaire et nous analysons les discours récoltés témoignant de cette expérience vécue durant le confinement (2020-2021).

- Le second point porte sur le questionnaire et aux discours récoltés sur l'enseignement à distance depuis le début de la pandémie. Nous analysons :

- Les mécanismes d'adaptation de l'enseignement du tout en présentiel vers le tout en ligne.

- Les difficultés éprouvées ainsi que les enseignements tirés de cette expérience.

- Dans le dernier point, nous faisons la synthèse et nous revenons sur :

- Les nouvelles pratiques liées à l'enseignement à distance et les déficits auxquels est confronté l'enseignement en ligne du projet architectural surtout par rapport aux outils utilisés.

- Les besoins en matière de formation, ainsi que les propositions et les recommandations en vue d'amélioration de l'enseignement du projet d'Architecture en ligne.

## 2. CONTEXTE ET ENJEUX DE LA RECHERCHE

### 2.1. Contexte théorique : "l'enseignement à distance d'urgence"

La formation à distance s'intéresse aux processus de médiatisation et de médiation d'un contenu d'enseignement, d'une séquence d'apprentissage ou encore d'un système de formation. Ce processus constitue un cadre de référence indispensable pour la mise en place d'un dispositif de formation à distance caractérisé par la production des contenus didactiques véhiculés par des médias. (Daniel Peraya, 2006). La crise suite au COVID 19 a forcé les universités à la migration vers le mode en ligne sans préparation; ce qui a généré un «enseignement à distance» qui ne répond pas tout à fait aux exigences et au processus d'un dispositif de formation à distance.

De nombreux travaux ont été faits pour rendre compte des pratiques expérimentées et tenter de mettre l'accent sur les changements introduits par l'enseignement à distance, et en dénoncer les effets néfastes ou en souligner les bienfaits. Certaines études montrent que la pandémie a amélioré l'acceptabilité de l'enseignement en ligne (Audran *et al.*, 2021). D'autres travaux montrent que l'enseignement à distance a été perçu de manière négative, en associant cette crise à l'adoption de pratiques d'urgence souvent non conformes aux bonnes pratiques en matière d'enseignement à distance (Darby, 2021).

Villiot-Leclercq (2020) pense que l'ingénierie pédagogique est actuellement confrontée à une dynamique sans précédent et qui va entraîner un changement de paradigme d'enseignement et d'apprentissage annoncé et attendu depuis longtemps. Elle observe trois tendances qui ont impacté l'ingénierie pédagogique pendant cette période:

— Le basculement dans le distanciel au détriment des processus et des potentialités de l'ingénierie pédagogique.

— L'effacement de la contrainte du distanciel; enseigner majoritairement en différé et le triomphe du synchrone

— Une accélération du travail collaboratif en distanciel.

Dans ce contexte actuel où l'intérêt pour l'enseignement à distance et les formations hybrides font partie des préoccupations à court et à moyen terme<sup>2</sup>, il nous a semblé intéressant d'examiner la transposition numérique au travers des pratiques déclarées des enseignants de l'EPAU, et de vérifier si les adaptations pédagogiques mises en œuvre durant la période du confinement se situent dans la continuité ou en rupture avec les pratiques habituelles. Notre contribution revient à la question de la formation continue des enseignants.

## 2.2. Contexte méthodologique: présentation du questionnaire

Cet article repose sur un questionnaire dont l'objectif de base était d'identifier les opportunités pour la formation des enseignants de l'EPAU au "e-learning" et de faire le bilan des enseignements à distance ayant lieu durant le confinement, afin de déterminer les pratiques pédagogiques des enseignants, ainsi que les difficultés rencontrées dans l'usage des outils numériques. L'objectif de ce questionnaire était également de répondre à plusieurs questions: Comment cette pandémie a changé nos modèles pédagogiques ? Et comment avons nous fait pour s'adapter du tout en présentiel vers le tout en ligne ? Quels sont les enseignements tirés de cette expérience ?

Le questionnaire a été adressé à l'ensemble des enseignants, en utilisant la liste de diffusion officielle de l'EPAU visant les enseignants-chercheurs titulaires, soit un total de 154 enseignants. La diffusion a été faite le 10/02/2020, avec une relance le 03/03/2020. Plusieurs types de questions ont été utilisés; d'une part, des questions à choix multiple et d'autre part, des questions ouvertes. Nous nous sommes focalisés sur des éléments qui pourraient permettre d'éclairer les tendances dans le cadre des pratiques numériques en temps de confinement. Le questionnaire a été construit en utilisant l'outil Google forms. Il se compose de trois volets:

<sup>2</sup> Actuellement à l'EPAU, certaines matières se font entièrement en ligne, d'autres en hybride, seules les matières fondamentales dont l'Atelier projet d'architecture se font exclusivement en présentiel.

Le volet 1, concerne le profil de l'enseignant et son expérience en matière d'enseignement et de pédagogie. L'objectif étant de vérifier le degré d'imprégnation des enseignants des TIC, des réseaux sociaux et des outils numériques dans les activités d'enseignement (10 questions).

Le volet 2, concerne les enseignements durant la période de confinement; les pratiques pédagogiques, les types de ressources et les outils utilisés en matière de préparation des cours et de diffusion (15 questions).

Le volet 3, concerne les besoins en matière de formation, les difficultés rencontrées ainsi que les propositions d'amélioration des méthodes d'enseignement en ligne (9 questions).

### 3. ANALYSE DES DISCOURS: À PROPOS DE L'EAD EN ARCHITECTURE

#### 3.1. Le profil de l'enseignant: l'expérience en pédagogie et en numérique

Nous avons obtenu 40 réponses, soit environ 30 % des 154 enseignants permanents de l'établissement. Sur les 40 réponses, 75 % sont des enseignants de la matière projet d'architecture, toutes les années confondues. Ce taux, limité de réponse, peut s'expliquer par le fait que le questionnaire a été envoyé à la fin du semestre; une période habituellement très chargée pour les collègues enseignants; d'autant plus en situation de crise sanitaire et de confinement où les boîtes mails étaient saturées par la réception de plusieurs mails par jour.

Les résultats montrent que ce sont principalement des enseignants:

- Qui ont une longue expérience dans l'enseignement supérieur (minimum 10 ans) (35 %)

- Qui n'ont suivi aucune formation sur la pédagogie dans leurs carrières professionnelles. 77.5% contre 22.5 % enseignants qui ont suivi une formation.

- Dont l'expérience et la maîtrise générale des outils numériques est plutôt bonne, 100 % ont utilisé un ordinateur pour leurs enseignements durant cette expérience, 22.5 % des tablettes et seulement 2.5 % des tablettes graphiques.

- Qui, pour documenter le contenu de leurs enseignements, ont eu recours aux moteurs de recherche généraliste, telle que Google, à 90 % contre 52.5 % qui ont utilisé des plateformes et motrice de recherche spécialisés.

Si l'on résume le profil de notre échantillon: ce sont plutôt des enseignants universitaires titulaires ayant une expérience pédagogique importante et une utilisation moyenne et faible du numérique, particulièrement les ressources mises en ligne (audio, vidéo, etc.).

#### 3.2. L'adaptation pédagogiques du tout en présentiel vers le tout en ligne

Les résultats montrent que l'enseignement à distance a eu des impacts sur les pratiques pédagogiques, les types de ressources et les outils utilisés en matière de préparation des cours et de leurs diffusions.

Pour préparer leurs cours, on a observé l'utilisation d'une variété d'outils numériques dont 85 % sont des documents en open source. Les enseignants ont eu recours à des ressources documentaires numériques multiples (80 % d'ouvrages, 27.5 % archives ouvertes, 12.5 % MOOC, 45 % de vidéos et 2.5 % de podcasts).

Pour diffuser leurs enseignements, les ressources et outils utilisés étaient aussi très diverses; 77.5% des enseignants ont utilisé le courrier électronique. 52.5% d'enseignants avaient une page dans les réseaux sociaux. Cependant, seulement 25% des enseignants utilisent les réseaux sociaux pour leurs enseignements.

La majorité des enseignants, soit 92.5%, ont partagé des ressources pédagogiques avec leurs étudiants avec des interactions variées: soit totalement en synchrone (via la visioconférence), soit ils ont alterné entre l'interaction en synchrone (87.1%) et en asynchrone (12.90%). Les outils numériques utilisés avec les étudiants sont divers également; parfois plusieurs outils sont utilisés en même temps par l'enseignant. On a observé:

— L'utilisation de la visio-conférence en majorité (85% ont utilisé l'outil Zoom, 57.5% Google Meet)

— L'utilisation de plates-formes d'enseignement numériques (2,5% ont utilisé Moodle, contre 80% google Classroom)

— Pour le dépôt de documents (65% Google drive, 7.5% Onedrive, 5% Dropbox, 2.5% WeTransfer)

Le résultat majeur de ce questionnaire met en évidence les difficultés auxquelles a été confronté l'enseignement en ligne particulièrement du projet architectural par rapport aux outils utilisés étant donné que les savoirs acquis en atelier sont de l'ordre du savoir-faire. Les enseignants ont cherché à multiplier les outils afin de répondre aux exigences de l'enseignement du projet architectural.

Avant le confinement, il était inconcevable pour les enseignants d'atelier projet de faire l'enseignement en ligne et en asynchrone. Le confinement a poussé les enseignants à s'organiser autrement et adopter petit à petit de nouvelles pratiques pédagogiques en se concentrant sur la visioconférence comme outil principal servant à réduire les distances et de se rapprocher des modalités d'enseignement présentiel.

L'utilisation de la visioconférence au lieu d'une vidéo pédagogique et le dépôt des documents sous formats PDF, PPT, documents word, etc, au lieu de document pédagogique interactif est dû au fait que la majorité des enseignants ne sont pas formés au TIC ni à la structuration et la conception d'un cours en ligne. Les enseignants ont eu recours à l'association d'un éventail d'outils numériques pour partager des documents avec les étudiants et pour combler les manques des outils par rapport à la particularité de l'enseignement du projet architectural nécessitant l'interaction en permanence avec les étudiants. La non maîtrise des outils numériques était également un handicap majeur pour l'enseignement en ligne.

### 3.3. Les Difficultés éprouvées et les enseignements tirés

La “virtualisation” ou cet «enseignement à distance d’urgence» sans préparation a donc entraîné et a généré beaucoup de difficultés pour les enseignants, notamment liées:

- au contenu spécifique enseigné “projet architectural”; (45%) ont mentionné que la difficulté est liée à la nature du contenu enseigné, par contre (32.5%) ont éprouvé des difficultés dans l’utilisation des ressources spécifiques au domaine de l’architecture et surtout la non possibilité de se déplacer sur le chantier (2.5%).

- à l’adaptation du contenu pédagogique spécifique à la période de confinement. Les enseignants ont alterné des séances en synchrone et en asynchrone pour gérer le distanciel. Une modification au niveau de la transmission des contenus pédagogiques a pris place progressivement

- aux modalités d’évaluation; (10%) ont soulevé les difficultés de s’adapter aux modalités d’évaluation en ligne et (2.5%) ont souligné la non disponibilité de plateforme au niveau de l’établissement.

- au manque de culture numérique de la part des enseignants et des étudiants et la non maîtrise des outils numériques: la majorité des répondants n’ont jamais suivi de formation sur l’intégration du numérique dans l’enseignement à l’université.

- au déficit de connexion: certains enseignants ont fait jusqu’à 18h d’enseignement par semaine, suite à la non disponibilité de la connexion des étudiants.

- au volume horaire excessif: la préparation des cours et les corrections des travaux prennent aussi plus de temps qu’en présentiel.

Enseigner à distance le projet architectural pose certainement des problèmes, quand les outils utilisés ne sont pas adaptés et quand on ne dispose pas non plus de matériel spécifique tel que les tables graphiques, les écrans HD, et les logiciels de graphisme. Il est aussi clair que si les enseignants étaient formés à l’utilisation d’outils numériques, et si l’établissement avait une plate-forme d’enseignement, les difficultés auraient été moindres. Cependant, et malgré toutes les difficultés rencontrées, 5% des enseignants ont jugé que l’expérience de l’enseignement à distance durant le confinement était excellente, 17.5% très bien, 45% bien et 25% acceptable. L’expérience de “l’enseignement à distance d’urgence” suite à la COVID 19 a apporté un changement dans la perception de l’enseignement à distance du projet architectural. Les enseignants qui n’envisageaient pas du tout l’enseignement en ligne auparavant ont démontré leurs aptitudes à s’adapter malgré les difficultés de connexion, de non connaissance et maîtrise des outils. Ceci a été constaté également à travers la variété d’outils utilisés pour interagir avec les étudiants.

A l’issue de ce questionnaire, les enseignants de l’EPAU ont éprouvé également le besoin d’être formés, plusieurs axes de formation se sont dégagés comme prioritaires à savoir l’utilisation des ressources technologiques, les nouvelles approches pédagogiques ainsi que le développement personnel et social de l’enseignant.



Le résultat majeur de ce travail met en évidence les déficits auxquels est confronté l'enseignement en ligne du projet architectural par rapport aux outils utilisés. Il met en évidence également les besoins en matière de formation, ainsi que les propositions d'amélioration des pratiques d'enseignement en ligne de l'Architecture.

### 3. CONCLUSION

En conclusion, plusieurs points sont à souligner :

- Une capacité d'adaptation en contexte d'urgence: la distanciation induite par le confinement a été réduite par l'adoption de nouvelles ressources à travers l'utilisation de la visioconférence comme outil principal pour se rapprocher des modalités d'enseignement présentiel et pour rechercher de relations pédagogiques similaires aux classes présentielles.

- Un manque de formation comblé par l'autoformation: durant ce contexte d'enseignement à distance d'urgence, les enseignants se sont auto-formés pour retrouver les ressources et maîtriser les outils. Ils se sont adaptés petit à petit à la culture du numérique et aux ressources d'enseignement en ligne.

- Un environnement pédagogique et institutionnel de l'EPAU à améliorer: nos résultats montrent une prise de conscience globale du rôle de l'ingénierie pédagogique et de la culture numérique dans l'enseignement et l'apprentissage à distance. Il en ressort aussi que, malgré que l'infrastructure informatique et les solutions numériques institutionnelles n'existaient pas, les enseignants ont pu réussir à avoir une continuité pédagogique.

Nous nous alignons avec, Villiot-Leclercq (2020) qui évoque trois niveaux de l'ingénierie qu'il faut considérer :

- De l'ingénierie institutionnelle (macro) qu'elle résume dans l'identification des changements d'infrastructures et technologiques nécessaires, ainsi que l'alignement des moyens humains et des compétences.

- De l'ingénierie de formation (més0) qui pour elle consiste en la prise en considération et le calcul de la charge de travail d'un étudiant et des heures d'enseignement, le calcul et statut de tutorat à distance, le profil des tuteurs, la gestion de la validité des examens à distance, la formation des personnels d'encadrement à la littératie numérique et aux compétences informationnelles.

- De l'ingénierie pédagogique (micro). Pour Villiot-Leclercq à ce niveau, il faut faire les bilans des pratiques pédagogiques affectées ou augmentées par la période d'urgence traversée, surtout dans un contexte très instrumenté et favorisant des approches hybrides.

Nous nous alignons également avec Wagon (2020) qui déclare aussi que si enseigner s'apprend, enseigner à distance s'apprend également et ne se limite pas à la référence d'un catalogue d'outils techniques. Il trouve que relever un défi de cette ampleur implique d'associer tous les acteurs; enseignants, étudiants et établissement. La formation des enseignants est indispensable; l'établissement devrait former les enseignants à l'ingénierie pédagogique,



il devrait également les accompagner et les soutenir. L'expérience étudiante doit également être prise en compte dans la conception et la scénarisation de cours à distance.

Actuellement, notre établissement s'est doté d'une plateforme numérique qui est en cours d'essai avec une volonté de lancer une formation au profit des enseignants. L'EPAU a également lancé une commission pour réviser les programmes avec un des enjeux le e-learning. Nous pensons que notre établissement doit s'engager davantage dans cette "démarche de transition"; après l'urgence et l'adaptation, il est impératif de penser le devenir qui, selon E. Villiot-Leclercq (2020) ne peut se construire et s'élaborer qu'au travers trois principes, de discours et d'actions concrètes:

La prévisibilité qui consiste à rassembler les trois niveaux (macro, méso et micro) et tous les acteurs (enseignants, étudiants, administratifs, direction) autour de règles et de valeurs clés bien précises, avec un soutien explicite de l'institution.

La progressivité qui consiste à faire croître certains paramètres essentiels tels que la formation, l'accompagnement des enseignants et des étudiants notamment en culture numérique et se doter des moyens humains et technologiques adaptés tels que les cellules de soutien pédagogique et digitale, ... etc.).

La réversibilité qui consiste en l'agencement la distance et la présence, permettant de les combiner ou de passer de l'un à l'autre de manière subtile.

Nous rappelons à la fin de cet article que nos constats sont toutefois limités à un petit échantillon d'enseignants. Les résultats présentés ici s'inscrivent dans une démarche exploratoire et n'ont pas d'objectif de représentativité.

## 5. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bruno POELLHUBER, Nicole RACETTE et Mourad Chirchi, 2012, De la présence dans la distance par la visioconférence Web,

Daniel PERAYA et Claire PELTIER, 2020, Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter, <https://doi.org/10.4000/dms.5198>

Daniel PERAYA, 2006, La formation à distance: un dispositif de formation et de

communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561916008>

— 2015, Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires: une question d'actualité, <https://doi.org/10.4000/dms.1094>

Emmanuelle Villiot-Leclercq, 2020, L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19, <https://doi.org/10.4000/dms.5203>

Jacques Audran, Thomas Kaqinari, Dominique Kern et Elena Makarova, *Les enseignants du supérieur face à l'enseignement en ligne «obligé» Quels changements dans leur rapport au numérique éducatif ?*, <https://doi.org/10.4000/dms.6437>

Patrick Pelletier et Anne Mesny, 2021, *Pandémie de Covid-19 et institutionnalisation de l'enseignement à distance dans les universités québécoises*, <https://doi.org/10.4000/dms.6815>

Philippe Bonfils, 2020, *Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ?*, <https://journals.openedition.org/dms/5583>

Sylvain Wagnon, 2020, *La continuité pédagogique: méandres et paradoxes en temps de pandémie*, <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

CHAPTER IX  
EL IMPACTO DE INTERNET EN EL RENDIMIENTO UNIVERSITARIO

DAHOU HOUSSAM EDDINE  
*Universidad de Alicante, España*  
panicherhoussame@gmail.com

**RÉSUMÉ**

La présente enquête est très importante car elle comprend la connaissance, l'étude et l'analyse d'un problème actuel, puisqu'elle nous permet d'obtenir des informations sur les deux variables, Internet et la performance universitaire, ainsi que de connaître l'influence d'Internet sur la performance universitaire, la performance universitaire.

**Mots clés:** Université, connaissance, Internet, performance, influence.

**ABSTRACT**

The present investigation is very important because it includes the knowledge, study and analysis of a current problem, since it allows us to obtain information about the two variables, Internet and university performance, as well as, to know the influence of the Internet on university performance.

**Key words:** University, knowledge, Internet, Performance, Influence

**1. HISTORIA DE LA TIC EN LA EDUCACIÓN**

**1.1. Historia de la informática en la educación**

El periodo inicial estuvo marcado por la aparición de la enseñanza programada en la década de los cincuenta, que tuvo su base en las teorías conductistas didácticas y estableció las corrientes tecnológicas de la educación, según Bertrand (1993:122), en los años sesenta aparecieron los primeros programas didácticos informatizados, así como lenguajes informáticos que favorecieron el diseño y la programación de aplicaciones educativas; los cuales alcanzaron un nivel de desarrollo significativo hacia finales de los setenta gracias a los aportes de una nueva ciencia: la inteligencia artificial (IA) Por otro lado, en la década de los setenta, la ELAO (enseñanza de lenguas asistida por ordenador) se sirvió de las corrientes innovadoras de la educación, principalmente de las teorías cognitivista y constructivista, las cuales dieron lugar, por ejemplo, a lenguajes informáticos como LOGO y a aplicaciones de tipo micro mundo que supusieron una revolución en la educación asistida por ordenador.

Desde la década de los noventa, los progresos, tanto en la ELAO como en la IA, paralelos a la sofisticación de las herramientas tecnológicas, han hecho posible el diseño de sistemas cooperativos, la creación de entornos educativos controlados o semicontrolados y han desarrollado situaciones interactivas y de colaboración gracias a la integración de tecnologías como, la multimedia, la realidad virtual y las redes de telecomunicación electrónica o internet dando lugar, a nuevos materiales de aprendizaje dice Betty (2003:50).

## 2. TIPOS DE EDUCACIÓN ASISTIDA POR TIC EDUCACIÓN VISUAL

cualquier medio o método basado en la consideración o visión en la presentación de la información, y se desarrolló a través del descubrimiento de sonidos y películas que mueven el habla, y herramientas de audio adicionales para la transición a la siguiente etapa:

### 2.1. Educación audiovisual

Todos los medios o métodos relacionados con los sentidos de la vista y el oído juntos, con el fin de transmitir las ideas, información y experiencias del destinatario correctamente.

El concepto de comunicación: esta fase depende de la interacción que se produce entre los dos elementos de comunicación, a saber, el remitente y el receptor en el aula de forma dinámica, para la transferencia de ideas y información, lo que lleva a la comprensión de las personas, se basa en el desarrollo de herramientas educativas en lugar del desarrollo.

Materiales, herramientas y dispositivos utilizados en educación, y de esto llegamos a la conclusión de que esta etapa ayudó a encontrar cambios y desarrollos en el marco teórico.

### 2.2. Las técnicas educativas

En su visión de la educación, este concepto depende del tema de la complementariedad entre sus elementos organizados, trabajando juntos para lograr objetivos comunes y deseados.

Ciencias del comportamiento: esta fase depende del comportamiento del aprendizaje individual, las circunstancias y el entorno en el que se lleva a cabo el aprendizaje.

Afecta principalmente el funcionamiento del proceso educativo, pero también el uso de herramientas que promueven la educación en lugar de la oferta.

Tecnologías de la educación: El uso de este término es la última etapa en el desarrollo de la tecnología educativa. Los científicos han logrado definir e interpretar las técnicas de enseñanza como el proceso de aprendizaje y práctica ética que impulsa el aprendizaje y la mejora del rendimiento (enseñanza y aprendizaje) a través de la creación, el uso y la gestión de procesos y recursos.

Tecnología apropiada en el aprendizaje. La educación visual define la visión como la actividad aprendida en el primer año de vida.

Enseñar el Método Bates también es acompañar y apoyar a la persona en su integridad.

Aprender a ver bien naturalmente tendrá una gran influencia positiva en cómo un individuo ve el mundo que lo rodea y se posiciona en relación con este mundo. De este modo, puede encontrar y redescubrir a la vez una claridad de visión y una claridad de percepción de sí mismo. Es esencial preservar el precioso significado de la vista, en este mundo donde la estimulación visual a veces abusiva (desarrollo de tecnologías informáticas y nuevos medios) hace que a cada vez más personas se les receten gafas correctoras.

### 3. MÉTODOS DE UTILIZACIÓN DE LA EFICACIA DE LAS TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN

La colaboración y el perfeccionamiento de los métodos de utilización de la eficacia de las técnicas de comunicación, en el grupo o en el conjunto de la colección, en el que se describen las técnicas, las técnicas, el material y la inteligencia.

La tecnología social que se manifiesta por inserciones de datos o de objetos en el circuito social, los planes financieros, la industria y las políticas, la red de medios de comunicación de los grupos de prensa y los grupos de personas.

La tecnología de la economía se refiere a los principios y las técnicas de alquiler de las inversiones, así como las publicaciones y la información en el ámbito de la técnica de la naturaleza.

### 4. BIBLIOGRAFÍA

- BÉJEAN, S. & MONTHUBERT, B. (2015). Pour une société apprenante: propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Repéré à <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pidHYPERLINK> «<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid30540/strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>»30540HYPERLINK «<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid30540/strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>»/strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html
- AMADIEU, F. & TRICOT, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la requisite des étudiants. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, 34(2). doi: 10.4000/apliut.5155.
- COULON, A. (1997). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: Presses universitaires de France.
- FRICKEY, A. & PRIMON, J.-L. (2002). Les manières sexuées d'étudier en première année d'université. Société contemporaine, 48, 63-85. doi: 10.3917/soco.048.0063
- AMBROSE, D. W. (1991). The effects of hypermedia on learning: aliteraturereview. Educational Technology, 31(12), 51-55.

- ASTLEITNER, H. et KELLER, J. M. (1995). A model for motivationally adaptive computerassisted instruction. *Journal of Research on Computing in Education*, 27(3), 270-280.
- AYERSMAN, D. J. (1996). Reviewing the research on hypermedia-based learning. *Journal of Research on Computing in Education*, 28 (4), 500-525.
- HEDBERG, J. et ALEXANDER, S. (xxxx). Virtual reality in education: defining researchable issues. *Educational Media International*, 31(4), 214-220.
- KIKPATRICK, H., et CUBAN, L. (1998). Should we be worried? *Educational Technology*, 38(4), 56-59.

CHAPTER X  
EXPLOITATION DE LA RÉTROACTION DES ÉTUDIANTS EN MÉDECINE  
SUR LEUR APPRENTISSAGE CLINIQUE : ÉTUDE QUALITATIVE

HAYET DEBBACHE

hayet.debbache@univ-constantine3.dz

DAOUD ROULA

*Université Constantine 3, Algérie*

NACERA BENFENATKI

*Université d'Alger, Algérie*

## RÉSUMÉ

En Algérie, la pratique de la rétroaction « apprenant- formateur » pour l'évaluation du stage clinique est une méthode pédagogique qui reste peu visible pour la communauté médicale universitaire.

Objectifs: Recueillir le feedback des externes en médecine sur le processus de leur apprentissage au cours du stage clinique.

Matériels et méthodes: Enquête descriptive qualitative explorant la rétroaction des externes de 3ème année de médecine à la faculté de médecine de Constantine Algérie, ayant effectué le stage clinique au service de Médecine Interne entre octobre 2019 et mars 2020.

Résultats: Au total, 66 étudiants (53%) avec une prédominance féminine (77.3%) ont accepté de participer à l'étude. Les résultats de la rétroaction sur l'évaluation globale du stage montrent une satisfaction globale des étudiants à l'égard de leur stage (83%, 55/66), et 17%(11/66) l'estimaient insuffisant. Les résultats de la rétroaction des apprenants à l'égard des différentes composantes du stage clinique affirment qu'ils sont en accord avec la majorité des items: accueil, organisation générale du stage, apprentissage de la sémiologie, déroulement du stage. Concernant l'utilité du carnet de stage et l'apprentissage des gestes et techniques, les stagiaires avaient tendance à répondre « je ne sais pas ». Les résultats de la rétroaction sur l'effectif des apprenants par rapport aux enseignants formateurs montrent que, 88% (51/58) des répondants estiment que l'effectif des apprenants était élevé ou adéquat. A la question ouverte « Pensez-vous que ce stage pratique a répondu à vos attentes pédagogiques ? »: 76% des répondants (48/63) ont été affirmatifs.

Conclusion: L'investigation du feedback des externes en médecine est une pierre angulaire pour évaluer l'apprentissage en milieu clinique, en cerner les forces et faiblesses et apporter les améliorations qualitatives pertinentes à leur prise en charge au cours du stage clinique: savoir-faire et savoir être. L'apprenant fait partie intégrante de l'évaluation du stage clinique, et des actions concrètes d'amélioration de la qualité qui doivent être entreprises au sein des services hospitaliers.

**Mots clés:** rétroaction; stratégies; attentes pédagogiques; stage clinique; amélioration; compétences.

## ABSTRACT

Background: In Algeria, the practice of « learner-trainer » feedback for the evaluation of the clinical internship is a teaching method that remains little visible to the university medical community.

Objective: The main purpose is to collect feedback from externs in medicine on their learning process during the clinical training.

**Methodology:** Qualitative descriptive survey exploring the feedback of 3rd year medical externs at the Faculty of Medicine of Constantine who completed the clinical internship in the Internal Medicine department between October 2019 and March 2020.

**Results:** In total, 66 students (53%) agreed to participate in the study, with female preponderance. The results of the feedback on the overall evaluation of the internship show an overall satisfaction of the students with their internship (83%, 55/66), and 17 % ( 11/66) considered it insufficient. The results of the learners' feedback regarding the various components of the clinical internship confirm that they are in agreement with the majority of the items: reception, general organization of the internship, learning of semiology, progress of the internship. Concerning the usefulness of the internship notebook and the learning of gestures and techniques, the trainees tended to answer "I don't know". The results of the feedback on the number of learners compared to teachers trainers show that, 88% (51/58) of respondents estimate that the number of learners was high. To the open question "Do you think that this practical course met your educational expectations?": 76% of respondents (48/63) were affirmative.

**Conclusion:** Investigating student trainee feedback in medical education is a cornerstone for evaluating learning in a clinical training, identifying strengths and weaknesses and making qualitative improvements relevant to their management during the clinical internship: knowing how to do and knowing how to be. The learner is an integral part of the evaluation of the clinical internship, and of the concrete quality improvement actions that must be undertaken within the hospital departments.

**Keywords:** feedback; strategies; pedagogical expectations; clinical internship; improvement; skills.

## 1. INTRODUCTION

Dernière étape de la formation pré doctorale en médecine, l'externat représente la première immersion véritable dans le domaine de la pratique médicale. Pour l'ensemble des facultés algériennes, l'externat est une étape charnière entre le programme préclinique et la formation postdoctorale. Son objectif est de former des médecins indifférenciés qui seront aptes à entreprendre ultérieurement leur résidence en spécialités. Durant cette période intensive de formation, l'externe participe activement aux soins des patients au sein des services d'hospitalisation où les différents stages y sont organisés selon des rotations périodiques. L'externe est ainsi confronté à un large éventail de situations d'apprentissage, à la fois authentiques et diversifiées, sous la supervision d'experts cliniciens.

## 2. LA RÉTROACTION

### 2.1. Le concept

Le concept de la rétroaction a été présenté en 2002 par Hesketh et Laidlaw comme un processus dynamique servant à confirmer un comportement positif en encourageant la répétition et en corrigeant les comportements négatifs en autorisant le changement (1). Une décennie plus tard, Murdoch Eaton et Sargeant ont approfondi le concept en le considérant comme un mécanisme d'enseignement-apprentissage formatif pour informer et guider le développement, l'apprentissage et l'amélioration (2).

La nouvelle définition de la rétroaction stipule: «*La rétroaction utile est une conversation de soutien qui clarifie la prise de conscience des stagiaires de leurs compétences en développement,*



*améliore leur efficacité personnelle pour faire des progrès, les met au défi de fixer des objectifs d'amélioration et facilite leur développement de stratégies pour permettre cette amélioration.* Cette définition plus complète devrait être adoptée dans toutes les institutions dotées de programmes de formation médicale modernes (3).

## 2.2. La rétroaction: Une méthode pédagogique essentielle

### 2.2.1. Enseignant –Apprenant

La rétroaction, aussi appelée feedback, est une information ou un commentaire fourni au stagiaire à propos de sa performance dans le but de soutenir son apprentissage. Elle permet:

- de clarifier les objectifs et de préciser les attentes;
- de souligner les «bons coups» pour consolider les compétences que le stagiaire maîtrise et renforcer sa motivation;
- de corriger les éventuelles erreurs, proposer d'autres solutions (comportements ou décisions), transmettre des connaissances et orienter l'apprentissage (4).

Savoir donner une bonne rétroaction est une compétence clé pour les enseignants. Les recherches ont révélé l'efficacité de cette activité pédagogique tant qu'elle est régulière et constructive (5).

### 2.2.2. Apprenant –Enseignant

Pourquoi impliquer les étudiants?

Exploiter la rétroaction de l'étudiant sur les enseignements est tout aussi importante. Elle permet l'évaluation de la qualité de l'enseignement afin d'améliorer les conditions d'apprentissage des étudiants.

Pourquoi impliquer les étudiants ?

Le concept d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) a été développé au sein d'institutions d'enseignement supérieur anglo-saxonnes il y a plusieurs décennies. La lente propagation de l'EEE hors des pays anglo-saxons s'explique par le fait que l'idée même d'évaluation des enseignements, de surcroît par les étudiants, est souvent assez mal reçue en raison du changement culturel qu'il implique, et ce pour diverses raisons. L'enseignement universitaire est généralement perçu en premier lieu comme un acte professionnel personnel. Shulman (1993) le décrit en termes de «solitude pédagogique». Si les enseignants universitaires discutent ouvertement de questions liées à la recherche ou à l'administration universitaire avec leurs collègues, l'enseignement par contre demeure un sujet dont on discute à peine (Knapper & Piccinin, 1999). La deuxième raison est que certains enseignants universitaires estiment que les étudiants ne sont pas compétents pour évaluer leur prestation enseignante, soit parce qu'ils n'ont eux-mêmes aucune expérience d'enseignement, soit parce qu'ils ne connaissent pas la matière suffisamment en

profondeur (Dejean, 2006). De plus, certains enseignants universitaires estiment qu'ils ne devraient pas avoir à rendre des comptes sur leur enseignement car cela relève de ce qu'ils perçoivent être leur «liberté académique» (Romainville, 2009; Younès, 2009). Enfin, il y a aussi l'argument persistant qui consiste à considérer l'enseignement comme un art et non une science, et qu'il est donc difficile de l'évaluer (Dawe, 1984).

Dans cette visée, l'EEE se présente comme un système d'enquête systématique permettant aux enseignants d'obtenir un feed-back du groupe visé par l'enseignement (Beran & Rokosh, 2009; Tidiane Sall, 2009). Diverses mesures permettent à ce feed-back d'être davantage valide et fiable que lorsque les enseignants perçoivent «dans le simple regard des étudiants» que tout se passe bien. De plus, le feed-back peut mener à une discussion de certains aspects de l'enseignement et de l'apprentissage entre l'enseignant et les étudiants, ou encore avec des

collègues, réduisant ainsi l'écart pouvant exister entre les pratiques de l'enseignant et les attentes des étudiants – si cela peut impliquer que l'enseignant modifie ses pratiques, il peut aussi advenir que les étudiants aient à modifier leurs attentes à l'égard de l'enseignement.

Le système d'EEE vise alors à leur permettre de se servir des informations fournies par les étudiants pour améliorer la qualité des prestations pédagogiques (par exemple, l'enseignement en classe, l'encadrement individuel, l'aide dans les travaux). L'analyse de la littérature scientifique et experte montre que l'EEE peut donc devenir une des stratégies de soutien au processus de développement professionnel des enseignants universitaires et ainsi agir en complémentarité d'autres stratégies comme le conseil, la formation ou la recherche appliquée à l'enseignement universitaire, parfois même en les initiant. Essentiels à toute démarche d'EEE à fonction formative et susceptible de soutenir le développement professionnel des enseignants. Quatre principes que sont la confidentialité, la responsabilité, l'adaptabilité et la réflexivité doivent être dégagés (6). Dans le contexte d'apprentissage en milieu clinique, la rétroaction, est une composante essentielle du processus d'évaluation. Elle permet au stagiaire de modifier ses actions et ses comportements afin de développer ses compétences et d'atteindre ses objectifs de stage. Elle contribue également au maintien de la motivation du stagiaire et renseigne sur l'efficacité de son encadrement (Bertrand *et al*, 2016). La rétroaction est au cœur des activités de supervision. Malheureusement, elle est souvent perçue comme l'unique responsabilité du superviseur bien que la participation du stagiaire est indispensable (7) (8).

### 3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

#### 3.1. Contexte

Durant l'année universitaire 2019/2020, le département de médecine de la faculté de médecine de Constantine a affecté des externes de 3<sup>ème</sup> année au service de médecine interne pour effectuer le stage clinique. Dans ce cadre, l'objectif principal de l'étude était

de recueillir le feedback des externes sur le processus de leur apprentissage au cours du stage clinique en médecine interne.

L'objectif secondaire était, à partir de l'exploration et exploitation de ce feedback, d'évaluer et améliorer le stage pour les rotations suivantes.

### 3.2. Matériel et méthodes

Cette étude était une enquête descriptive qualitative explorant la rétroaction des externes ayant effectué un stage entre Octobre 2019 et Avril 2020. La période de recueil des données a été écourtée du fait de l'interruption des stages en raison de la situation sanitaire liée à la pandémie de la COVID 19. Cette période s'est ainsi étalée entre le 1<sup>er</sup> octobre 2019 et le 11 mars 2020. Les étudiants ont été contactés durant le confinement par courriel et par téléphone pour participer à l'étude. Chaque externe des 2 genres, ayant effectué le stage en Médecine Interne, entre octobre 2019 et mars 2020 était invité à remplir un formulaire dans le cadre d'une démarche volontaire.

#### 3.2.1. *Recrutement des participants*

##### a. *Critères d'inclusion*

- Etre externe de 3<sup>ème</sup> année de l'un ou l'autre genre
- Avoir effectué le stage en médecine interne

##### b. *Critères de non inclusion*

- Refus de participer à l'étude;

#### 3.2.2. *Questionnaire:*

Afin de faciliter le recueil de l'opinion et le feedback des étudiants, nous avons utilisé un questionnaire dans les 2 langues (français –arabe) qui comprenait plusieurs sections destinées à:

1. Evaluation globale du stage
2. Evaluation générale
3. Activités cliniques
4. Sémiologie au lit du malade
5. Déroulement de «mon stage clinique»

L'envoi du questionnaire a été fait par mail sous forme de document Word.

Le questionnaire comportait des questions ouvertes mais également des questions quantifiées par des échelles de Likert, cotées de 1 à 5. Les questions portaient sur plusieurs variables qualitatives.

Une échelle psychométrique de Likert à 5 niveaux a également été utilisée:

- Tout à fait d'accord (SA) = 5
- Plutôt d'accord (A) = 4
- Je ne sais pas (indécis) = 3
- Plutôt pas d'accord (D) = 2
- Pas du tout d'accord (SD) = 1.

SA: Strongly Agree, A: Agree, D: Disagree, SD: Strongly Disagree

### 3.2.3. Analyse statistique

La collecte des données et l'analyse statistique ont été réalisées à l'aide du logiciel IBM SPSS 20.0 statistics for Windows. L'analyse statistique a été conduite avec la collaboration du Dr Bernard Cerutti, statisticien à l'UNIGE. Elle a porté sur les statistiques descriptives. *Les valeurs de l'échelle de Likert sont fixées en précisant le minimum et maximum*, qui sont de:

- 1-1.50: représente "pas du tout d'accord"
- 1.51-2.50: représente "plutôt pas d'accord"
- 2.51-3.50: représente "je ne sais pas"
- 3.51-4.50: représente "plutôt d'accord"
- 4.51-5: représente "tout à fait d'accord"

Les mesures de tendance centrale calculées dans notre étude sont les moyennes. Les mesures de dispersion: l'écart type (Déviation Standard). Pour les mesures de corrélation «coefficient de Pearson», le seuil de significativité a été fixé à 1%.

Les variables qualitatives, ont été analysées par les pourcentages et les fréquences.

### 3.2.4. Considérations éthiques

La participation à l'étude était basée sur le principe du volontariat. La confidentialité des réponses et l'anonymat ont été garantis pour tous les participants.

## 4. RÉSULTATS

### 4.1. Caractéristiques des participants

Sur les 124 externes des quatre groupes qui avaient effectué le stage en médecine interne, 66 ont participé à l'étude et répondu au questionnaire soit un taux de participation de 53%. La prédominance était féminine (77.3%, 51Femmes/15Hommes).

### 4.2. Evaluation globale du stage

Les résultats de l'enquête auprès des étudiants à l'égard de l'évaluation globale du stage clinique, montrent que 50% des apprenants estiment que le stage était bon; pour 28.8% des apprenants, le stage est suffisant; 16.7% le trouvaient insuffisant et 4.50 % des apprenants le trouvaient excellent.

### 4.3. Evaluation générale

Les résultats de la rétroaction des apprenants à l'égard des différentes composantes du stage clinique qu'ils ont effectué au service de médecine interne ont montré:

#### 4.3.1. *J'ai beaucoup appris au cours de ce stage*

A la question «J'ai beaucoup appris de ce stage» les apprenants ont tendance à répondre qu'ils sont plutôt d'accord (moyenne =  $3.95 \pm 1.029$ ), et 81.8 % des apprenants s'accordaient qu'ils ont beaucoup appris de ce stage.

#### 4.3.2. *L'organisation générale de ce stage est bonne*

Il a été observé dans la présente étude que 84,6% des apprenant-e-s estiment que l'organisation générale du stage était bonne.

#### 4.3.3. *A l'arrivée, J'ai été bien accueilli et intégré à l'équipe soignante dans le service*

Les résultats montrent que 83.1% des apprenant-e-s estiment qu'ils ont été bien accueilli-e-s et intégré-e-s à l'équipe soignante dans le service.

#### 4.3.4. *Les objectifs du stage ont été expliqués*

Concernant les objectifs du stage, 89.4% des étudiants sont d'accord que les objectifs du stage ont été expliqués.

#### 4.3.5. *Un tuteur responsable était prêt à m'aider, me superviser et m'apporter des explications*

86.3% des apprenant-e-s ont tendance à être d'accord qu'un tuteur était prêt à les aider, les superviser et leur apporter des explications (moyenne =  $4.23 \pm 1.049$ ).

### 4.4. Activités cliniques

#### 4.4.1. *Le carnet de stage est utile et m'a aidé pour atteindre mes objectifs d'apprentissage*

L'exploration de la rétroaction des apprenant-e-s à l'égard des activités cliniques au cours de ce stage a fait ressortir que la tendance des réponses est qu'ils ne savent pas si le carnet de stage est utile et les a aidés pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage (moyenne= $3.36 \pm 1.226$ ).

#### 4.4.2. *J'ai pu pratiquer l'anamnèse*

La majorité (95.4%) des apprenants ont tendance à être «tout à fait d'accord» qu'ils ont pu pratiquer l'anamnèse (moyenne=  $4.58 \pm 0.727$ ).

#### 4.4.3. *J'ai pu pratiquer la relation médecin malade*

A la question relative à la pratique de la relation médecin malade, les répondants ont tendance à être «plutôt d'accord» (moyenne=  $4.47 \pm 0.728$ ).

#### 4.4.4. *J'ai été bien encadré(e)*

84.3% des répondants trouvent qu'ils ont été bien encadrés au cours de leur stage clinique.

#### 4.5. **Sémiologie au lit du malade:**

La rétroaction des externes stagiaires à l'égard l'apprentissage de la sémiologie au lit du malade a fait ressortir:

##### 4.5.1. *J'ai été exposé(e) à une variété de signes cliniques*

L'investigation du feedback des apprenants à l'égard de la sémiologie au lit du malade a noté que la majorité (90.7%) sont d'accord qu'ils ont été exposés à une variété de signes cliniques.

##### 4.5.2. *Lors de ce stage, j'ai pratiqué des gestes et techniques*

Concernant la pratique des gestes et techniques, la tendance de leurs réponses était qu'ils ne savent pas (moyenne =  $3.21 \pm 1.504$ ).

#### 4.6. **DÉROULEMENT DE MON STAGE CLINIQUE:**

##### 4.6.1. *Le climat général au service de médecine interne favorisait l'échange d'informations et d'expression d'opinions*

Les participants ont tendance à être «plutôt d'accord» que le climat général au service de médecine interne favorisait l'échange d'informations et d'expression d'opinions (moyenne  $4.30 \pm 0.894$ ).

##### 4.6.2. *J'ai appris les points forts de mon apprentissage et les points que je dois améliorer*

83.8 % des stagiaires sont en accord qu'ils ont appris les points forts de leur apprentissage et les points qu'ils doivent améliorer.

##### 4.6.3. *Le tuteur m'a encadré et a été un soutien pédagogique important*

Les répondants ont tendance à être «plutôt d'accord» (moyenne=  $4.08 \pm 1.106$ ).

##### 4.6.4. *J'ai été encouragé(e) pour atteindre mes objectifs*

Parmi les participants à cette étude, 87.7% acquiescent qu'ils ont été encouragés pour atteindre leurs objectifs.

#### 4.6.5. *L'effectif des apprenants par rapport aux enseignants était:*

Selon la rétroaction des participants, 87.9% estiment que l'effectif des apprenants par rapport aux enseignants était élevé ou adéquat et 12.1% le trouve insuffisant.

#### 4.7. Commentaires sur le stage pratique:

«Pensez-vous que ce stage pratique a répondu à vos attentes pédagogiques ?»:48 stagiaires /63 ont répondu «oui» soit 76.2% des répondants.

#### 4.8. Analyse de corrélation entre les items:

Nous avons mené une étude exploratoire sur les liens entre les différents items afin d'identifier les relations qui existeraient entre eux, et de prédire les carences et les forces de l'apprentissage à travers la rétroaction des apprenants. La matrice de corrélation (corrélogramme) montre que les différents items sont plus ou moins liés. De manière très intéressante, les résultats de notre étude montrent des coefficients de corrélation quasiment exclusivement positifs entre les questions. Ainsi, les relations significatives vont dans le même sens.

Dans un premier temps et de manière intéressante, les items 4.3.5 et 4.4.4 qui représentent respectivement:

Q4.3.5. Un tuteur responsable était prêt à m'aider, me superviser et m'apporter des explications

Q4.4.4 J'ai été bien encadré(e) sont corrélés à 0.658.

Ainsi que, plus précisément, les items 4.4.4 et 4.6.2 qui représentent respectivement:

Q4.4.4 J'ai été bien encadré(e).

Q4.6.2. J'ai appris les points forts de mon apprentissage et les points que je dois améliorer sont corrélés à 0.51.

## 5. DISCUSSION

### 5.1. Originalité et forces de l'étude:

Le but principal de cette étude était d'exploiter et explorer le feedback des externes de 3<sup>ème</sup> année de la faculté de médecine de Constantine, afin d'évaluer leur stage clinique au service de médecine interne du CHU. Les objectifs institutionnels du stage sont l'apprentissage de la sémiologie. Nous avons mis en œuvre une étude de nature qualitative et les résultats sont riches. Ainsi, ce travail a répondu à l'objectif fixé de recueillir et décrire le feedback des étudiant-e-s au cours de ce stage pratique de ce qu'ils ont appris.

Parce qu'il n'existe que peu ou pas d'enquêtes sur ce sujet dans notre institution facultaire, ce travail a permis d'en savoir un peu plus sur les lacunes et les besoins de ces apprenants vis-à-vis de leur apprentissage pratique. En effet, mieux connaître la rétroaction des apprenants est indispensable pour la valoriser auprès des externes.

Nous avons choisi d'utiliser une échelle de Likert à 5 niveaux, outil qui nous a permis de «documenter et disséquer» l'opinion et la vision des apprenant-e-s sur les différents aspects du stage. Cette étude comporte cependant plusieurs limites.

## 5.2. Les limites et biais de l'étude

Dans le cas de cette enquête, la taille de l'échantillon était modeste. Le taux de participation est de 53%. La non-participation des étudiants au questionnaire pourrait s'expliquer en partie par l'arrêt des stages pour cause de la pandémie Covid19, mais d'autres considérations peuvent être évoquées parmi lesquelles le fait qu'ils soient contrariés par ce nouvel outil d'évaluation pour lequel ils n'ont pas été habitués, ou que l'objectif de ce questionnaire n'ait pas été compris comme outil d'évaluation destiné à améliorer leur propre formation.

La distribution du questionnaire a été faite de manière indirecte par courriel durant la période de confinement et des vacances universitaires d'été.

## 5.3. Discussion sur les résultats

Les résultats de ce travail de recherche décrivent et mettent en valeur l'exploitation et la richesse de la rétroaction des apprenants dans l'évaluation de leur premier stage d'immersion en milieu clinique. Comme souligné par D. Vanpee en 2007, les stages au cours des études de médecine représentent un moment crucial dans la formation des étudiants en médecine pour développer et consolider progressivement les compétences professionnelles (9). L'apprentissage en milieu clinique est complexe et constitue un challenge. Apprécier le feedback des étudiant-e-s concernant ce stage est d'une importance capitale pour évaluer l'apprentissage, en cerner les forces et faiblesses et apporter les améliorations pertinentes. Les stagiaires ont été exposés à une variété de signes cliniques. Quant à l'utilité du carnet de stage dans l'apprentissage des gestes et techniques, la réponse des apprenants était majoritairement neutre (avaient tendance à répondre qu'ils ne savaient pas). Il conviendra d'être attentif à cette lacune pédagogique concernant l'utilité du carnet de stage que les étudiants se voient confier, et qu'ils devront faire remplir par leur maître de stage afin de pouvoir être validés. Il est primordial d'être attentif aux conditions de déroulement du stage (climat dans le service, échanges d'informations, expression d'opinions, motivation des stagiaires...) et d'expliquer aux apprenants l'utilité du carnet de stage.

Les principaux objectifs de la rétroaction des étudiants dans le cadre de l'enseignement et du processus d'apprentissage sont:

1. améliorer la qualité de l'apprentissage pratique et de l'enseignement
2. contribuer au suivi et examen de la qualité et des normes.
3. assurer l'efficacité de la conception du cours et son enseignement.
4. permettre un dialogue avec les étudiants
5. aider les étudiants à réfléchir sur leurs expériences



6. identifier les bonnes pratiques
7. mesurer la satisfaction des étudiants
8. contribuer au développement du personnel (10).

Il a été constaté que dans la plupart des institutions, le recueil de la rétroaction par un questionnaire est une partie du processus de suivi, d'examen et d'évaluation. Il est reconnu comme une source d'informations pour un suivi régulier (10).

L'analyse des résultats a pu dégager des aspects pédagogiques à améliorer. Ainsi, les commentaires et les suggestions des apprenants dans notre étude reflètent les entraves au cours du stage clinique, notamment le nombre élevé d'apprenants dans chaque groupe par rapport au nombre d'enseignants formateurs. Une autre contrainte au bon déroulement du stage signalée est l'insuffisance relative de lits de malades par rapport au nombre des apprenants, engendrant une pression sur le lieu du stage. De ce fait, le recours aux techniques d'apprentissage basées sur la «simulation» serait la méthode idoine dans ce contexte. Dans la littérature, de plus en plus d'écrits soulignent que ce mode d'apprentissage pourrait répondre aux besoins des apprenants et mérite une place (11).

Nos résultats montrent à travers les corrélations positives, une certaine cohérence dans la manière avec laquelle les participant-e-s ont répondu, ce qui est encourageant. Il ressort que le processus d'apprentissage est significativement corrélé et associé ( $p < 0.01$ ) aux objectifs du stage quand ils sont expliqués et lorsque l'apprenant est bien encadré. Les cliniciens enseignants font bien plus que transmettre des connaissances ou des techniques. En effet, ils facilitent et orientent aussi l'apprentissage des stagiaires.

## 6. CONCLUSION

En stage de médecine, l'étudiant est généralement dans une situation réelle à l'hôpital; il peut observer, réfléchir, avancer des explications, participer à la prise en charge du patient. L'apprenant -e- fait partie intégrante de l'évaluation du stage clinique, et des actions concrètes d'amélioration de sa qualité qui doivent être entreprises au sein des services hospitaliers. L'investigation du feedback auprès des externes permet de cerner les difficultés et apporter les améliorations qualitatives à leur prise en charge au cours du stage clinique: savoir-faire et savoir être. Les étudiants en 3<sup>ème</sup> année de médecine ont une perception positive en faveur de la pratique de la rétroaction qui leur permet d'exprimer leurs attentes pédagogiques. Ce type d'enquête, conduite sur le feedback, peut être à l'origine de la mise en place d'un processus d'évaluation régulière du stage clinique.

## 7. BIBLIOGRAPHIE

1. HESKETH E, LAIDLAW J. DEVELOPING the teaching instinct, 1: feedback. *Med Teach.* 2002; 24:245-8. [Online].
2. MURDOCH-EATON D, SARGEANT J. Maturational differences in undergraduate medical students' perceptions about

- feedback. *Med Educ.* 2012; 46:711-21. [Online].
3. LEFROY J, WATLING C, TEUNISSEN PW, Brand P. Guidelines: the do's, don'ts and don't knows of feedback for clinical education. *Perspect Med Educ.* 2015; 4:284-299. [Online].
  4. Marie-Claude AUDÉTAT. Facilitons-nous l'apprentissage de nos stagiaires ? *Le Médecin du Québec*, volume 49, numéro 4, avril 2014. [Online].
  5. HATTIE J, TIMPERLEY H. The power of feedback. *Review of Educational Research* 2007; 77(1): 81-112. [Online].
  6. Denis BERTHIAUME, Jacques LANARÈS, Christine JACQMOT, Laura WINER et Jean-Moïse ROCHAT, «L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE)», *Recherche et formation* [En ligne], 67 |2011, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 15 décembre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1387>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>. [Online].
  7. <https://www.cnfs.ca/communications/blogue/entry/la-retroaction-une-esponsabilite-partagee>. [Online].
  8. McOWEN KS, BELLINI LM, Morrison G, Shea JA. The development and implementation of a health-system-wide evaluation system for education activities: build it and they will come. *Acad Med* 2009;84:1352-1359. <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181b6c996>. [Online].
  9. VANPEE, D., *et al.* Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie Médicale* 2010; p. 253-66. [Online].
  10. John BRENNAN and Ruth WILLIAMS. Collecting and using students feedback. *Learning and Teaching Support Network – January 2004*. [Online].
  11. ALINIER G. Nursing students' and lecturers' perspectives of objective structured clinical examination incorporating simulation. *Nurse Educ Today* 2003; 23 (6):419-26. [Online].

## CHAPTER XI

### تأثير الثقافة الرقمية في فكر المتعلم الجزائري بين السلب والإيجاب

GHANIA DOUMANE

*Université de Batna 1, Algérie*

ghana.doumane@gmail.com

#### RÉSUMÉ

Le concept de culture s'est élargi pour inclure un ensemble d'activités, de projets et de valeurs publiques qui constituent la vie commune d'une nation. La culture numérique, avec ses charges civilisées, est devenue la culture des grands et des petits à notre époque actuelle. Quel est le sens de la culture numérique, et comment nos élèves et étudiants en bénéficient-ils ? A-t-il ses avantages et ses inconvénients ? Ou l'ont-ils filtré et scruté ? La diffusion de la littérature de la culture numérique auprès de nos étudiants conduit-elle à la diffusion d'un modèle de pensée scientifique parmi eux ?

C'est ce à quoi nous essayons de répondre dans cette étude selon une approche analytique critique, qui est entrecoupée d'un ensemble de comparaisons logiques afin d'arriver à déterminer le terrain scientifique que le chercheur ou l'enseignant peut adopter dans la communication d'informations aux élèves et étudiants.

#### ABSTRACT

The concept of culture has expanded to include a set of activities, projects and public values that constitute the common life of a nation. precaution. What is the meaning of digital culture, and how do our students and students benefit from it? And do they take it with its pros and cons? Or did they filter it and scrutinize it? And does spreading the literature of digital culture among our students lead to spreading a pattern of scientific thinking among them? This is what we are trying to answer in this study according to a critical analytical approach, which is interspersed with a set of logical comparisons in order to arrive at determining the scientific ground that the researcher or teacher can adopt in communicating information to students.

#### مقدمة:

إن ثقافة الأطفال والشباب جزء من الثقافة الكلية للمجتمع، بل إن الباحث هادي نعمان الهيتي يذهب إلى أنه: «تظهر في ثقافة الأطفال الملامح الكبيرة لثقافة لمجمع في العادة، فالمجتمع الذي يولي أهمية كبيرة لقيمة معينة تظهر في العادة في ثقافة الأطفال. ومن ناحية أخرى فإن الأسرة تؤدي دورا مهما في تكوين ثقافة الأطفال والشباب، كما أن الأب والأم أو الأخوة الكبار من ذوي التعليم والثقافة العالية، ساعد ذلك الأطفال على أن ينشؤوا في بيئة ثقافية صحية. ولما أصبح مجتمعنا يظهر اهتماما بمسألة الأنترنيت والأجهزة الرقمية ذات التكنولوجيا العالية، ويشجع على استخدامها في جميع مجالات الحياة، فقد كان من الطبيعي أن تظهر الثقافة الرقمية، ومن ثمة فإن

ثقافة هذا الجيل من الأطفال والشباب تختلف كل الاختلاف عن ثقافة الأجيال السابقة. فثقافة هذا الجيل تتشكل من خلال استخدام اللوح الإلكتروني (الأيباد) أو الهاتف الرقمي الذكي لكي تكون متوائمة مع روح العصر، ومع تطورات المستقبل، ومن هنا تتحقق مقولة عمر بن الخطاب رضي الله عنه الصالحة لكل زمان ومكان: «لا تعلموا أولادكم عاداتكم، فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم».

ويشهد العالم مؤخرا تحولات رقمية هائلة بشكل عام في جميع مناحي الحياة، غير الكثير من المشاهد الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وحتى التعليمية الحديثة والمعاصرة، خاصة بعد ظهور فيروس كورونا وظاهرة الحجر الصحي لتؤسس للرقمنة والواقع الافتراضي نصيبا كبيرا في الحياة. لذلك كانت الثقافة الرقمية محورا هاما وأولوية كبيرة توليها المؤسسات باختلافاتها وتنوعها، من أجل نشر الوعي التقني والاستخدام الأمثل لتلك التقنية في تسيير المهام والعمليات وتقديم الخدمات للمستخدمين بكل جودة وإتقان.

### 1. مفهوم الثقافة الرقمية:

هي مصطلح يوضح آليات عمل تكنولوجيا المعلومات والأنترنت في تشكيل الطريقة التي يتفاعل بها البشر مع هذه التكنولوجيا واستخدامها في حياتهم العملية والشخصية، إذ تشمل الثقافة الطرق والتقنيات والوسائط الجديدة التي يمكن استخدامها لأداء المهام المطلوبة<sup>(1)</sup> في إيصال المادة العلمية للمتعلم من جهة، وتزويده بالطرق ومنهجيات البحث العلمي من جهة أخرى.

الثقافة الرقمية، هي الثقافة الوافدة علينا من خلال ما يعرف بعصر الموجة الثالثة<sup>(2)</sup> الذي يعيشه الإنسان حاليا، وهو العصر المعلوماتي الذي رافقته ثورتان تكنولوجيتان هما: ثورة الاتصالات، وثورة في قنبة المعلومات<sup>(3)</sup> من خلال الأجهزة الرقمية الإلكترونية المختلفة، سواء كانت هذه الأجهزة حواسيب أو ألواح رقمية، أو هواتف ذكية، أو أجهزة إذاعية وتلفزيونية تستقبل الإرسال المحلي، أو تستقبل محطات الأقمار الصناعية.

والثقافة الرقمية هي أيضا مصطلح يشير إلى التغيرات الثقافية التي ينتجها تطوير ونشر التكنولوجيا الرقمية وخاصة الأنترنت وشبكة الويب. ويرتكز مضمون ومفهوم الثقافة الرقمية على بناء منهجية للتفكير من خلال دمج عناصر من عدة حقول ثقافية منفصلة سابقا، والعمل مع الآخر حتى ولو كان بعيدا<sup>(4)</sup>.

وقد انتشر هذا المصطلح «الثقافة الرقمية» من خلال الفترة الأخيرة، في إشارة إلى معطيات ثقافية جديدة من جراء استخدام التكنولوجيا الإلكترونية الجديدة، وما نتج عنها من هوة فاصلة بين الدول المتقدمة والدول الفقيرة التي تعرف بـ «الفجوة الثقافية».

تبنت أغلب شعوب العالم الثقافة الرقمية. وانغمست في محتوياتها وأصبحت بذلك لا تقتصر على السن أو الجنس أو العرق، فالكل مارسها وتقبلها وعمل بها، ولكن الإشكالية تكمن هنا. فهناك من تعامل معها بحذر وحيطة، وهناك من أخذ بها كليا دون غرلة أو تمحيص، فما معنى الثقافة الرقمية؟ وكيف يتعامل مع معطياتها تلاميذنا في المدارس وطلابنا في الجامعات؟ وهل أخذوها بإيجابياتها وسلبياتها؟ أم أنهم قاموا بانتقاء ما يفيدهم فقط؟.

<sup>1</sup> تأثير الثقافة الرقمية على الأطفال والتعليم، إسلام أون لاين، موقع: <https://islamonline.net>.

<sup>2</sup> مصطلح «الموجة الثالثة» استخدمه المفكر «ألبن توفلر» في كتابه «الموجة الثالثة» وفيه قسم تاريخ الحضارة البشرية إلى ثلاث موجات رئيسية، الموجة الأولى بدأت عندما ارتبط الإنسان بالأرض، وأصبح يعتمد على الزراعة، واستغرقت هذه الموجة آلاف السنين، والموجة الثانية بدأت مع الثورة الصناعية عندما انتقل الإنسان إلى مرحلة التصنيع التي استمرت عدة مئات من السنين. أما الموجة الثالثة فهي التي يخوضها الإنسان حاليا وقد بدأت منذ عدة عقود وهي مرحلة ما بعد التصنيع، أو هي عصر المعلومات الذي نعيشه حاليا.

<sup>3</sup> أحمد فضل شبلول، تكنولوجيا أدب الأطفال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 1999، ص 37-38.

<sup>4</sup> تأثير الثقافة الرقمية على الأطفال والتعليم، إسلام أون لاين، موقع: <https://islamonline.net>.

ونحن في هذا البحث جهودنا منصبة على الثقافة الرقمية الوافدة من خلال الأجهزة الإلكترونية الرقمية بما فيها من شبكة الأنترنت التي توفر مقومات هذه الثقافة، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا الوضع، هو: هل إشاعة أدبيات الثقافة الإلكترونية بين أبنائنا، يؤدي إلى إشاعة نمط التفكير العلمي يهمل؟ حيث الحكم على المسائل والظواهر والمشكلات العلمية بوعي شامل استنادا إلى ضوابط معينة كما يذهب إلى ذلك الهيتي، فيقول: «فما دنا نريد لأطفالنا أن يطلوا المسائل المتعلقة بحياتهم والمشكلات التي يواجهونها، فإن هذا يعني أننا نريد لهم أن يفكروا بطريقة علمية»<sup>(5)</sup>. فهل تعاملهم المستمر مع الأجهزة الرقمية التي هي مبنية في الأصل ومصممة، على خطوات علمية ومنطقية في غاية الدقة، سيؤدي إلى إشاعة هذا النمط من التفكير أو على الأقل يعلمهم كيف يفكرون، تفكيرا غير جزافي، قائما على أسس مبنية ومتسلسلة منطقيا، وهكذا يكون تفكيرهم هادفا مرنا، بعيدا عن الجمود والتعصب.

لذلك يعرفها الباحث فادي كلارجي أنها: «منهجية بحث على منصة مفتوحة لمشاركة المعلومات عبر مواقع متخصصة في البحث العلمي بالتعاون مع كامل مستعملي وسائل التكنولوجيا الحديثة عبر العالم ومن شتى الاختصاصات»<sup>(6)</sup>.

### مكونات الثقافة الرقمية:

- تتكون الثقافة الرقمية مثلها مثل الثقافات الأخرى من مجموعة من المقومات والأسس تبنى عليها أهمها:
- بناء منهجية تفكير خاصة ومختلفة ومتميزة من خلال دمج مجموعة
- من العناصر من عدة حقول ثقافية منفصلة ومتنوعة.
- التلاقح في الكتابة؛ أو ما يسمى بالكتابة المتعاونة التي لا تتحقق إلا بالتعاون مع الآخر حتى ولو كان بعيدا.
- نص شامل: «Texte global»، ويكون وفق نظريات وتجارب سابقة وضعتها فرضيات تحقق عادة
- مما يؤهل الباحث أو المتلقي من أخذ أهم عناصر التجربة والطرح وبكل ما يحمله من عناصر مكتملة.
- الأرشيف المفتوح؛ وهو إطلاع المعلم على كل ما يحتاجه من معلومة والعمل على إشباع فضوله العلمي، بعد أن كان هذا الأرشيف حكرا على المكتبات الورقية، أصبح بفضل الثقافة الرقمية في متناول الجميع.

### 3. إيجابيات الثقافة الرقمية للمتعلم:

تنقسم إيجابيات الثقافة الرقمية إلى قسمين أساسيين هما:<sup>(7)</sup>

#### من ناحية المستخدمين:

- يمكن للمستخدم مهما كان سنه أو مستواه التعليمي التدخل ضمن المواقع الإلكترونية والتفاعل مع المحتوى أو تعديله خاصة في الأولى، حيث يستطيع المتعلم (القارئ) تعديل النص.
- القارئ ليس بعيدا عن النص/ متلقيا، بل يستطيع أن ينتجه من جديد.
- يمكن للمستخدم طرح الأسئلة أثناء عملية البحث ولتزويده بكافة المعلومات.
- التحام التلميذ والطالب بالثقافة الرقمية التحاما وثيقا، لأن هذه الثقافة في تطور سريع وتقدم يوميا مكتسبات جديدة.
- توسيع خبرات المتعلم وتذليل الطريق له لبناء المفاهيم، فيتجاوز بذلك الحدود الجغرافية والمكانية والزمانية.

<sup>5</sup> الهادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ٨٨٩١، ص ٤٩.

<sup>6</sup> فادي كلارجي، منهجية البحث والثقافة الرقمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية في إطار الـ Master class الجامعة

اللبنانية على الموقع: <https://doctorant.hypthases.org>.

<sup>7</sup> المرجع السابق.

### من ناحية الخدمة:

- تضمن مواقع الثقافة الرقمية البرمجة الحرة أي وضع النص بمتناول الجميع Logiciel libre.
- الحصول على المعلومات بشكل مفتوح وغير محدود.
- الثقافة الرقمية تحقق للمتعلم الانفتاح على الآخر وعلى ثقافته.
- شبكة المعرفة أو ما يسميها الدكتور فادي كلارجي المعرفة المترابطة مما يساعد المتعلم
- على التحقق من المادة العلمية، والاطلاع على أي تغيير طرأ على المضامين العلمية القديمة.
- الحفاظ على حقوق الكاتب والمؤلف.

### 4. الثقافة الرقمية والمنظومة التعليمية:

عندما نتناول الثقافة الرقمية والتعليم، يجب علينا أن لا نهمل الأساس الأول الذي شكل ثقافة التلاميذ والطلاب النجباء في مجتمعنا عموماً قبل ظهور العالم الرقمي وظهور ثقافته، ونقصد بذلك الثقافة المكتوبة أو المطبوعة، فالكتاب بأنواعه المختلفة وب تخصصاته المتعددة قدم رقياً فكرياً وحضارياً.

لكن الملاحظ اليوم تراجع كبير في نسبة الثقافة الورقية أو المكتوبة قد تضاعفت بشكل لافت للانتباه فثقافة المطالعة كقيمة معرفية وإنسانية تشهد تراجعاً مؤلماً في نسبة القراءة بين الكبار والصغار بشكل خاص، كما تعاني المجتمعات عامة من قلة الوعي والتثقيف لأهمية القراءة والمطالعة، وقد أقر بها الباحثون والمختصون في كل أرجاء العالم، حيث أشار الكثير من الباحثين وعلماء اللغة وعلم الاجتماع إلى أن علاقة الطفل بالكتاب أصبحت علاقة مخيبة للآمال ومحبطة، بل تكاد تكون ثقافة معدومة. والسبب في ذلك دون شك هو سيطرة الثقافة الرقمية بكل ما تحتويه من إيجابيات وسلبيات على فكر وسلوك الأطفال والشباب، فأصبحت تشكل إدماناً رهيباً لم يعد بإمكان هذا المتلقي التخلص منه، «والمدمن عبر الأنترنت لن يستطيع التوقف عنه، وذلك لأنه علق في مصيدة الإدمان... ورغم أن تأثير ذلك قد يكون فظيماً على حياة المدمن، فإنه لا يستطيع التوقف عن ممارسته الإدمانية»<sup>(8)</sup>.

ولكن من جهة أخرى لوحظ أن نسبة المتعلمين الذين احتكوا بهذا العالم الافتراضي احتكاكاً إيجابياً، اتضح تنوع معارفهم، فهم غير مرتبطين بحقل معرفي واحد، وهذا التنوع سمح بخلق جو من الحيوية والنشاط في قاعة الدرس، بل لمسنا أنهم اكتسبوا فعلاً ثقة في النفس وأريحية كبيرة أثرت في بقية زملائهم، ولتفعيل هذا الجو لا بد أن توفر المدرسة والجامعة وداخل قاعات الدرس أجهزة الحاسوب مدعومة بالإنترنت، لينتفع بها المتعلمون وينوعوا مداركهم، وإذا تحقق ذلك فإننا نستطيع أن نتقدم خطوات للأمام ونحفز المتدربين على التعلم، ونضاعف قدراتهم التحصيلية ونيسر للمعلم العملية التعليمية.

ولا تقوم العملية التعليمية على المتعلم فقط، بل تتأسس مع المعلم أيضاً، الذي يعيش هو الآخر عصر العولمة، فإذا أسس معارفه الأولى من الثقافة المكتوبة، فعليه أن يطور معارفه هذه وينوعها من خلال تواصله مع جديد الثقافة الرقمية، ومثلما يتدرب المتعلم على هذه الثقافة، فعلى المعلم أيضاً أن يتدرب عليها حتى يكون خبيراً في استخدام هذه الوسائط الحاسوبية فيحسن توصيلها للمتعلم، فيغدو الدرس مقروءاً مكتوباً ومسموعاً ومرئياً، وفي هذا استئثاراً لحواس المتعلم وطاقاته العقلية على حد سواء<sup>(9)</sup>.

ونعني هنا بالإلمام بالعمل الرقمي أو التعلم على أدوات العصر الحديث. فهناك فرق كبير وهو مرتبة عليا وبين العلم بالشيء وهو درجة معرفية وبين الثقافة وهو المصطلح الخاص بتأديب وتهذيب المفردات والطريق القويم لتوصيل العلم وتقديمه في شكل قالب يصلح للمجتمع خاصة وإن كان هذا المجتمع له خصوصياته وعاداته وتقاليده.

<sup>8</sup> تأثير الثقافة الرقمية على الأطفال والتعليم، إسلام أون لاين، موقع: <https://islamonline.net>.

<sup>9</sup> فتحة شفيري، تأثير الثقافة الرقمية في المنظومة التربوية، مقال رقمي: <https://www.balagh.com>.

ونحن هنا نتكلم على الثقافة العربية حتما سيتجه فكرنا إلى الأدب العربي ... ودورنا الأدبي الذي يجب أن نحمله على عاتقنا بترسيخ الثقافة الرقمية العربية على أقل تقدير<sup>(10)</sup>.

### خاتمة:

- خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من نتائج أهمها:
- الإقبال المتواضع لطلابنا وتلاميذنا على المواقع المتخصصة بالثقافة الرقمية ل
- أسباب مادية بالدرجة الأولى ثم لأسباب نفسية راجعة لحب الشباب الترفيه في مواقع
- الأنترنت بغية تضيئة الوقت، مثل: التيك توك (Tik Tok)، الأنستغرام والفيسبوك ...
- الخجل من الممارسات العلمية خاصة الافتراضي المرئي منها.
- عدم التمكن من تقنيات وأدوات البرامج التكنولوجية المفتوحة.
- المنافسة ما بين المؤسسات التعليمية.
- حب تملك المعلومة وعدم مشاركتها مع الآخر خفية السرقات العلمية.

### قائمة المراجع

- فادي كلارجي، منهجية البحث والثقافة الرقمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية في إطار الـ Master class الجامعة اللبنانية على الموقع: <https://doctorant.hypthases.org>
- فتيحة شفييري، تأثير الثقافة الرقمية في المنظومة التربوية، مقال رقمي: <https://www.balagh.com>.
- الهادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988.
- أحمد فضل شبلول: تكنولوجيا أدب الأطفال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 1999.
- تأثير الثقافة الرقمية على الأطفال والتعليم، إسلام أون لاين، موقع: <https://islamonline.net>
- حسن راشد، الثقافة الرقمية مفهوم وفهم، دنيا الوطن، مقال رقمي: <https://pulpit.1.alwatanvoice.com> 10 أوت 2008

<sup>10</sup> حسن راشد، الثقافة الرقمية مفهوم وفهم، دنيا الوطن، مقال رقمي: <https://pulpit.alwatanvoice.com> 10 أوت 2008.





## CHAPTER XII

### FORMATION DES FORMATEURS, GOUVERNANCE INNOVANTE ET TIC : TRIPTYQUE-SOCLE POUR UNE UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE PERFORMANTE AU REGARD DES ODD HORIZON 2030 ET DE PAPERS

FATMA-FATIHA FERHANI-MEGHRAOUI

*Université de la Formation continue, Alger, Algérie*

ferhanipem@gmail.com

#### RÉSUMÉ

A l'instar des autres pays, l'Algérie est signataire de la Convention mondiale l'engageant à mettre en œuvre tous les moyens, humains, matériels et financiers pour atteindre les objectifs visés à l'horizon 2030. L'Université, en tant que centre névralgique du développement du pays, à travers l'enseignement, la formation et la recherche dans tous les domaines, notamment ceux qui permettent d'offrir une meilleure vie à la population, ne peut rester en marge. En effet, le rôle de l'Université est de former pour le secteur socioéconomique, les ressources humaines aptes à produire, développer et entretenir des ressources nécessaires à la vie telles que l'alimentation, l'eau, les médicaments, l'énergie, l'habitat et la culture de la non-violence et du vivre-ensemble dans un monde inclusif. De ce fait, l'Université est tenue de s'ouvrir sur le monde, à travers la coopération internationale. Papers, le projet piloté par l'Université espagnole de Valladolid a permis de matérialiser la coopération Nord/Sud en mobilisant les experts universitaires de Leon et Castille pour renforcer les compétences des enseignants et des acteurs de la gouvernance des universités algériennes. Dans cette conférence, nous allons mettre en relation l'Université algérienne, le projet Papers et les objectifs de développement durable.

**Mots-cles:** ODD horizon 2030- université algérienne- Projet PAPERS- coopération- Formation-gouvernance

#### ABSTRACT

Like other countries, Algeria is a signatory of the World Convention committing it to implement all the human, material and financial means to achieve the objectives aimed at by 2030. The university, as the nerve centre of the country's development, through teaching, training and research in all fields, particularly those that enable the population to enjoy a better life, cannot remain on the sidelines. Indeed, the role of the University is to train for the socio-economic sector, human resources capable of producing, developing and maintaining the resources necessary for life such as food, water, medicines, energy, housing and the culture of non-violence and living together in an inclusive world. As a result, the University is obliged to open up to the world, through international cooperation. Papers, the project led by the Spanish University of Valladolid, has made it possible to materialise North/South cooperation by mobilising university experts from Leon and Castilla to strengthen the skills of teachers and actors in the governance of Algerian universities. In this conference, we will relate the Algerian University, the Papers project and the Sustainable Development Goals.

**Keywords:** SDGs horizon 2030 - Algerian university - PAPERS project - cooperation - training - governance

Les trois syntagmes du titre représentent les trois volets du projet de jumelage institutionnel piloté par l'Université de Valladolid dont ce Congrès est le résultat: «*Appui au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique pour le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants chercheurs et des capacités de gouvernance des gestionnaires (PAPERS)*».

## 1. INTRODUCTION

Le titre de cet article reprend les mots-clés du projet: les formateurs, la gouvernance et les TIC à l'université, concept emprunté au latin «universitas», dérivé de «universus» (univers) signifiant «totalité, ensemble». Le mot est repris en latin juridique pour désigner la communauté humaine. Au 13<sup>ème</sup> siècle, en français ancien, il a le sens de «corporation professionnelle». Au 16<sup>ème</sup> siècle, avec une majuscule, l'Université désigne «le corps de maître qui enseigne les disciplines libérales et scientifiques et collationne les grades». Par métonymie, au 17<sup>ème</sup> siècle, le terme désigne le quartier où est implantée l'université qui a donné «le quartier latin» à Paris. Au 20<sup>ème</sup> siècle, par une autre métonymie, «université» désigne «l'enseignement supérieur, son organisation et les bâtiments où il s'exerce. Le lexème «universitaire» qualifie une personne exerçant l'enseignement et/ou la recherche dans le cycle supérieur et l'adjectif «universitaire» qualifie une cité **où résident les étudiants**.

Cette remontée historico-étymologique nous permet de faire la jonction avec le second terme du titre: une université algérienne performante au regard de Papers dont nous voudrions situer le rôle dans l'atteinte des 17 objectifs fixés par la communauté internationale, les ODD horizon 2030. Avant de les passer en revue, commençons par définir le concept de «développement durable»

Le développement durable est un ensemble de décisions qui améliore les conditions de vie du présent sans mettre en danger les ressources pour les générations futures et en encourageant la solidarité et le respect de l'environnement. Le caractère «durable» se trouve à l'intersection des 3 piliers que sont l'économie «équitable», la société «vivable» et l'environnement «viable». Le but ultime du développement durable est de transformer le monde en une société plus juste et donc d'œuvrer ensemble afin de revenir au sens premier du terme «université», défini en amont.

## 2. HISTORIQUE

Avant les ODD, il y eut les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) lancés en 2000, 8 objectifs visant à lutter contre la pauvreté et que le monde s'était engagé à atteindre en 2015. Ces 8 objectifs sont:

- Réduire l'extrême pauvreté et la faim
- Assurer l'éducation de base pour tous
- Promouvoir l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes

- Réduire la mortalité des enfants de moins de 5 ans
- Améliorer la santé maternelle
- Combattre le VIH, le paludisme et d'autres maladies
- Assurer un environnement durable en réduisant le gaspillage des ressources et augmentant l'accessibilité de l'eau.

- Mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

Il s'agissait d'assurer, partout dans le monde et pour tous les enfants, filles et garçons, un cycle complet d'études de base et d'éliminer les disparités entre les filles et les garçons, à tous les niveaux de l'enseignement. En Algérie, l'enseignement de base, obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, va de la 1<sup>ère</sup> année primaire à la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

Dans l'absolu, le huitième objectif visait la mise en place d'un système commercial et financier fondé sur des règles de non-discrimination, d'une bonne gouvernance et d'équité. Dans la réalité, si on prend l'exemple qui préconise qu'«en coopération avec l'industrie pharmaceutique, rendre les médicaments essentiels disponibles et abordables dans les pays en voie de développement», on constate que cet objectif est resté un vœu pieux. En effet, la pandémie due au Covid 19 a montré l'inégalité face au vaccin.

Ainsi, même si des progrès énormes ont été réalisés pour atteindre ces objectifs, force a été de constater que les 8 ODM n'ont pas été atteints. D'où le nouvel engagement à travers les ODD.

Si les OMD ont été conçus pour que de riches donateurs aident de pauvres bénéficiaires, les ODD vont au-delà des symptômes de la pauvreté pour s'attaquer à ses causes profondes et promouvoir la paix, la stabilité, les droits humains et la durabilité environnementale. Ce programme, beaucoup plus ambitieux et détaillé que le premier, se décline en 17 objectifs mondiaux en 169 «cibles» à atteindre en 15 ans, d'où le syntagme «ODD horizon 2030», synthétisés dans ce tableau selon le principe du Quintilien:

<b>Qui ?</b>	Les dirigeants de 193 pays membres de l'ONU
<b>A qui ?</b>	Tous les pays du monde, sans exclusive
<b>Quand ?</b>	Le 25 septembre 2015, en parallèle de l'Assemblée générale des Nations unies
<b>Où ?</b>	à New-York, USA
<b>Quoi ?</b>	définir un nouveau programme de développement post-2015, intitulé «Transformer notre monde: le Programme de développement durable à l'horizon 2030», composé de 17 objectifs mondiaux à atteindre en 15 ans, en 2030
<b>Pourquoi ?</b>	parce que les ODM avaient montré leurs limites et qu'il fallait aller plus loin vu que la pauvreté ne se réduisait, que la paix n'était pas installée partout pas et que la planète était vraiment en danger

<b>Pour quoi ?</b>	Mettre fin à l'extrême pauvreté. Lutter contre les inégalités et l'injustice. Régler le problème du dérèglement climatique
<b>Comment ?</b>	En mettant l'inclusion et la durabilité économique au cœur de la stratégie; en incitant les pays pauvres à relever les défis sociaux par la mobilisation de leurs propres ressources intérieures, à ne pas compter sur l'aide des pays riches.

### 3. RÔLE DE L'UNIVERSITÉ DANS L'ATTEINTE DES ODD HORIZON 2030

Dans ce qui suit, nous allons analyser le rôle de l'université en tant qu'institution partie prenante dans les trois sphères citées dans l'introduction

#### 3.1. Sphère de la société

Dans cette sphère, nous regroupons tous les ODD qui ont pour but de satisfaire les besoins des pays en matière de santé, d'éducation, d'habitat, d'emploi, de prévention de l'inclusion et de l'équité intergénérationnelle.

Les cibles de l'ODD1: *Éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde*, sont multiples: éliminer complètement l'extrême pauvreté dans le monde entier, réduire de moitié au moins la proportion de personnes vivant dans la pauvreté, mettre en place des mesures de protection sociale pour tous, adaptés au contexte national ne peut se faire sans l'autre grande mission dévolue à l'université: la recherche dans tous les domaines. L'économie de la connaissance favorise l'appropriation par la société civile des résultats de la recherche, de l'expérimentation, de la production, de la valorisation et de la contribution de l'université.

L'université algérienne encourage les recherches et les partenariats entre les laboratoires et l'industrie agroalimentaire pour mettre en place les cibles de l'ODD2: *assurer la sécurité alimentaire, améliorer la nutrition et promouvoir l'agriculture durable*. A l'Ecole nationale Supérieure d'agronomie et dans tous les instituts connexes, des unités travaillent pour trouver les antidotes à la malnutrition, aux retards de croissance et à l'émaciation chez les enfants de moins de 5 ans et répondre aux besoins nutritionnels des femmes enceintes ou allaitantes et des personnes âgées. Ces unités orientent leurs recherches pour assurer la viabilité des systèmes de production alimentaire et mettre en œuvre des pratiques agricoles résilientes qui permettent d'accroître la productivité et contribuent à la préservation des écosystèmes, en renforçant les capacités d'adaptation aux changements climatiques, aux phénomènes météorologiques extrêmes, à la sécheresse, aux inondations et améliorent progressivement la qualité des terres et des sols. L'université algérienne forme des cohortes d'étudiants en agronomie, en biologie, en chimie, météorologie, océanographie, etc., qui, une fois recrutés dans le secteur économique permettront d'atteindre cet objectif.

La gratuité des soins et la couverture sociale généralisée est un acquis inaliénable en Algérie. Dans ce domaine, l'Université algérienne mène une politique audacieuse de formation gratuite en sciences médicales, bio et paramédicales, en pharmacie et en dentisterie. D'ailleurs, les diplômés de ces filières sont fortement courtisés par de nombreux pays dits développés. Dans le cadre de l'ODD3, *Permettre à tous de vivre en bonne santé et promouvoir le bien-être de tous et à tout âge*, les unités de recherche universitaire, souvent sponsorisées par l'industrie pharmaceutique et les laboratoires nationaux et étrangers, s'activent pour mettre au point vaccins et médicaments contre les maladies, transmissibles ou non, pour diminuer l'importation et l'exportation.

Pour *offrir à toutes et à tous la possibilité de suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* (ODD 4), l'Algérie alloue des budgets conséquents aux trois ministères en charge de l'Education nationale<sup>1</sup>, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et de la Formation professionnelle qui veillent à ce que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, les droits de l'homme, l'égalité des genres, la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale, de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

En effet, l'université algérienne forme dans les ENS<sup>2</sup> et les facultés les enseignants qualifiés pour le ministère de l'Education nationale et a entrepris depuis quelques années la formation continue, en cours d'emploi des milliers d'enseignants, en particulier les nouvelles recrues. Le projet de jumelage Papers est la preuve indéniable de la volonté de renforcer les compétences professionnelles des personnels de la pédagogie et de la gouvernance universitaires.

L'Algérie a déjà atteint l'ODD 5: *Réaliser l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles*. En effet, même s'il reste encore des droits à conquérir, les Algériennes jouissent du principe de l'égalité des droits avec les hommes (études, emploi, salaire, recrutement, éligibilité, etc.) et actuellement le nombre d'étudiantes dépasse celui des étudiants. En effet, selon l'ONS<sup>3</sup>, en 2020, sur 9.211.640 élèves, on comptait 4.500.321 filles et 359.169 enseignantes sur un total de 478.985, ce qui indique la forte féminisation de la profession. Dans le Supérieur, en 2021, le nombre d'étudiants s'élevait à 1.696.000 dont 62,5% de filles. Ces chiffres augurent d'une plus grande représentativité féminine dans le monde du travail à l'avenir. Par ailleurs, les étudiantes investissent de plus en plus des filières et des corps de métiers auparavant considérés comme masculins. Il reste

<sup>1</sup> Le budget alloué au MEN est toujours le second en volume, après celui de la Défense nationale.

<sup>2</sup> Ecoles Normales Supérieures

<sup>3</sup> Office national des statistiques

toutefois des efforts pour éliminer de la vie publique et de la vie privée toutes les formes de violence faite aux femmes et tous types d'exploitation. L'adoption d'une loi imposant un quota de 30% de femmes aux élections suscite l'espoir de voir les parlementaires adopter des dispositions législatives en faveur de la promotion de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes.

Parvenir à atteindre l'ODD 11: *Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables* d'ici à 2030 est un grand défi pour tous les pays. En effet, assurer l'accès du plus grand nombre à un logement décent à un coût abordable est le challenge relevé par l'Algérie qui a quasiment éradiqué tous les bidonvilles générés par l'exode rural massif en relogant leurs occupants dans les cités AADL<sup>4</sup>, LSP<sup>5</sup>, LPP<sup>6</sup>, programmes de logement à portée de bourse des salariés peu qualifiés pour les deux premiers et de la classe moyenne pour le troisième. Il reste à assainir les quartiers, instaurer des systèmes de transport sûrs, accessibles et viables, à un coût abordable, en améliorant la sécurité routière, notamment en développant les transports publics pour mettre fin aux embouteillages congestionnant les villes et occasionnant gêne et pollution. Il est aussi nécessaire qu'urgent de porter une attention particulière aux besoins des personnes en situation vulnérable. Si beaucoup a été fait, il reste beaucoup à faire pour renforcer l'urbanisation durable pour tous, protéger et de préserver le patrimoine culturel et naturel national. Construire des bâtiments durables et résilients en utilisant des matériaux locaux est un engagement du gouvernement sous la responsabilité commune de plusieurs ministères: habitat, Energie, Industrie et MESRS.

L'Université joue bien son rôle vu que ces problématiques sont prises en charge par diverses universités et Grandes Ecoles. En effet, l'EPAU<sup>7</sup> et les Instituts d'architecture à travers le pays, les facultés scientifiques et techniques forment des ingénieurs dans tous les secteurs et accentuent les recherches fondamentales et appliquées. Toutefois, il reste à renforcer le pouvoir décisionnel et exécutif en matière d'urbanisme, de circulation et d'investissement dans l'habitat écologique et le transport collectif adapté aux différentes régions du pays-continent qui comporte une bande côtière de 1200 kilomètres, des plaines, des Hauts-plateaux et le Sahara. Par ailleurs, le projet Papers a été une opportunité pour les participants qui ont pris conscience qu'il faut multiplier les recherches concernant l'inclusion des personnes à besoins spécifiques, en focalisant sur l'accessibilité des logements, des services publics et des loisirs.

<sup>4</sup> Agence nationale d'Amélioration et de Développement du Logement

<sup>5</sup> Logement Social Participatif

<sup>6</sup> Logement promotionnel public

<sup>7</sup> Ecole Polyvalente d'Architecture et d'Urbanisme

### 3.2. Sphère de l'économie

Pour concrétiser l'ODD 8: *Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous*, l'Algérie doit parvenir à un niveau élevé de productivité économique par la diversification, la modernisation technologique et l'innovation. Le pays doit également promouvoir des politiques axées sur le développement, à travers la création d'emplois décents et le recrutement massif dans les secteurs productifs et le tertiaire. L'entrepreneuriat, la créativité et l'innovation doivent être encouragés car ils stimulent la croissance des microentreprises et des PME<sup>8</sup> et facilitent leur intégration dans le secteur formel, y compris par l'accès aux services financiers.

Actuellement le MESRS met en œuvre une politique volontariste pour créer des passerelles avec le secteur socioéconomique à travers notamment la création au sein des campus de maison de l'entrepreneuriat, de fablab et d'incubateurs de start.up. Certaines sessions de formation dans le cadre de Papers ont montré que la recherche scientifique est un adjuvant pour l'essor économique.

D'ici à 2030, autonomiser toutes les personnes et favoriser leur intégration sociale, économique et politique, indépendamment de leur âge, de leur sexe, de leur handicap, de leur race, de leur appartenance ethnique, de leurs origines, de leur religion ou de leur statut économique ou autre sont les constituants du dixième ODD: *Réduire les inégalités entre les pays et en leur sein*.

Tous les pays sont censés assurer l'égalité des chances en promouvant l'adoption de lois, politiques et mesures adéquates en la matière. Dans le projet de jumelage Papers, plusieurs sessions relatives à l'inclusion ont été programmées, ce qui a permis aux participants de mesurer l'importance de la non-discrimination des personnes à besoins spécifiques. L'Université doit s'ouvrir davantage à ces catégories et l'impact de cette inclusion se fera ressentir dans le contexte économique et social.

Pour atteindre l'ODD 9, *Mettre en place une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable qui profite à tous et encourager l'innovation*, l'Algérie doit mettre en place une infrastructure de qualité, fiable et durable pour favoriser le développement économique et le bien-être de l'être humain. Renforcer la recherche scientifique, perfectionner les capacités technologiques des secteurs industriels du pays, notamment en encourageant l'innovation et en augmentant nettement le nombre de personnes travaillant dans le secteur de la recherche et du développement et en accroissant les dépenses publiques et privées consacrées à la recherche et au développement d'ici à 2030 sont des tâches qui incombent à l'Etat.

<sup>8</sup> Petites et moyennes entreprises



L'université doit soutenir la recherche-développement et l'innovation technologiques nationales dans notamment en instaurant des conditions propices à l'accès aux TIC et en proposant à la tutelle des stratégies de mise en œuvre.

Sur le plan économique, l'ODD 16: *Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes aux fins du développement durable* devrait constituer un leitmotiv vu qu'il s'agit de promouvoir l'état de droit aux niveaux national et international, de donner à tous accès à la justice dans des conditions d'égalité, de réduire nettement la corruption et la pratique des pots-de-vin sous toutes leurs formes. En tant que microcosme représentatif au niveau micro, l'université doit se doter d'un système de gouvernance dont les indicateurs seront inspirants pour la société, au niveau macro. En effet, si la gouvernance universitaire respecte l'éthique et la déontologie, si elle bannit le favoritisme, le clanisme et autre népotisme, cela impactera positivement le secteur socioéconomique employeur. Respecter et protéger la propriété intellectuelle, dénoncer le plagiat, mettre en place de bonnes pratiques devient un cercle vertueux qui va déteindre sur l'ensemble de la sphère socioéconomique.

### 3.3. Sphère de l'environnement

L'ODD 6: *Garantir l'accès de tous à l'eau et à l'assainissement et assurer une gestion durable des ressources en eau* d'ici à 2030, consiste à assurer l'accès universel et équitable à l'eau potable, à un coût abordable, à développer la coopération internationale et le renforcement des capacités des pays concernant la collecte de l'eau et son utilisation rationnelle, la désalinisation de l'eau de mer, l'assainissement, le recyclage, le traitement et les techniques de réutilisation des eaux usées.

L'université algérienne accentue la recherche dans tous les domaines des sciences hydrologiques pour lutter contre le stress hydrique que connaît le pays suite à la raréfaction des pluies et donc l'assèchement des rivières et des petits oueds. Le rationnement de l'eau est une réalité en Algérie et la répartition équitable de «l'or bleu», une nécessité. C'est pourquoi, depuis quelques années, l'université renforce les filières d'ingénierat et encourage la recherche pointue dans le domaine de l'hydraulique pour la construction de stations de dessalement de l'eau de mer, la construction de barrages et de retenues collinaires, la lutte contre le gaspillage de l'eau et l'éducation des enfants à l'acquisition d'une culture éco citoyenne vis-à-vis de cette ressource-source de vie. Les travaux de recherche sur les moyens de lutte contre la désertification par le reboisement, la protection des forêts et des points d'eau sont encouragés et certains laboratoires planchent sur le système ancestral de répartition de l'eau par les «foggara<sup>9</sup>» au Sahara.

<sup>9</sup> Type de qanat (galerie souterraine destinée à la captation et l'adduction d'eau vers l'extérieur) spécifique au Sahara septentrional



D'ici à 2030, renforcer la coopération internationale en vue de faciliter l'accès à la recherche et aux technologies relatives à l'énergie propre, notamment l'énergie renouvelable, constitue le but de l'ODD 7: *Garantir l'accès de tous à des services énergétiques fiables, durables et modernes, à un coût abordable*. Cet objectif est visé par tous les pays, dont l'Algérie qui bénéficie d'un ensoleillement de 360 jours par an, mais n'en tire pas de bénéfice, actuellement. Les universités algériennes impliquées dans la formation des ingénieurs aptes à mettre les compétences acquises au service du secteur employeur, devrait augmenter ses capacités de recherche dans ce domaine.

La planète entière, terres et océans sont menacés par la génération de déchets souvent indestructibles. Pour diminuer, à défaut de stopper cette pollution, il faut mettre en œuvre l'ODD 12: *Établir des modes de consommation et de production durables* qui préconise de parvenir à une gestion durable et à une utilisation rationnelle des ressources naturelles. De cette façon, réduire de moitié à l'échelle mondiale le volume de déchets alimentaires par habitant et réduire les pertes de produits alimentaires tout au long des chaînes de production et d'approvisionnement, pourrait s'avérer réalisable.

Par le biais de la recherche sur les moyens scientifiques et technologiques idoines, l'université oriente les décideurs et la société vers l'adoption des modes de consommation et de production plus durables, favorisant le développement d'un tourisme durable créateur d'emplois et valorisant la culture et les produits locaux.

Le réchauffement climatique et ses succédanés tel l'effet de serre et les perturbations des saisons est une réalité dont il faut tenir compte. A titre d'exemple, en cette fin de mois d'avril 2022, on a enregistré en Inde et au Pakistan 50° à l'ombre, ce qui a engendré des incendies destructeurs dans les deux pays. C'est pourquoi, il faut atteindre atteindre au plus vite l'ODD 13: *Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions*.

A l'instar des autres pays, l'Algérie devrait renforcer la résilience et les capacités d'adaptation face aux aléas climatiques et aux catastrophes naturelles liées au climat, en enjoignant à l'Université d'accélérer les recherches sur ces thématiques importantes.

Ainsi, les résultats de la recherche dans ces domaines pourraient aider les gouvernants à inclure dans les politiques, les stratégies et la planification nationales, des mesures relatives aux changements climatiques

L'Algérie a ratifié la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques, et en ce qui concerne les mesures concrètes d'atténuation des effets du réchauffement climatique, l'université algérienne est partie prenante à travers les formations dispensées dans les différentes filières. En effet, ce sont les spécialistes des risques naturels et environnementaux, qui, une fois recrutés, mettent en œuvre des stratégies de prévention des catastrophes naturelles et de lutte contre leurs effets.

L'ODD 14: *Conserver et exploiter de manière durable les océans, les mers et les ressources marines aux fins du développement durable* permet aux pays signataires de prévenir

et réduire la pollution marine de tous types, en particulier celle résultant des activités terrestres, y compris les déchets en mer et la pollution par les nutriments. Approfondir les connaissances scientifiques, renforcer les moyens de recherche et transférer les techniques marines sont les missions dévolues à l'université. Elle doit mettre à disposition des laboratoires et des unités de recherche, les moyens idoines d'améliorer la santé des océans et renforcer la contribution de la biodiversité marine au développement du pays. L'ISMAL, institut national des Sciences de la mer et de l'aménagement du territoire forme les spécialistes en océanographie.

En 2015, les Etats signataires avaient planifié qu'en 2020, chaque pays puisse garantir la préservation, la restauration et l'exploitation durable des écosystèmes terrestres et des écosystèmes d'eau douce et maritimes ainsi que des services connexes comme les forêts, les zones humides, les montagnes et les zones arides, conformément aux obligations découlant des accords internationaux. Pour atteindre l'ODD 15: *Préserver et restaurer les écosystèmes terrestres*, l'Etat algérien doit prendre d'urgence des mesures pour mettre un terme au braconnage et au trafic international d'espèces et animales protégées, telles l'outarde et la gazelle.

Par le biais de la recherche, l'Université participe à la production de moyens de lutte contre la désertification et pour la restauration des terres et sols dégradés, notamment les terres touchées par la sécheresse et les inondations. Les résultats des recherches sur les espèces végétales les plus résistantes sont les bienvenus pour le «barrage vert», bande forestière destinée à stopper la remontée de sable du désert vers le Nord. A titre d'exemple lors du mois de mars 2022, des particules du sable saharien ont été retrouvées en Suisse et même en Suède, ce qui prouve l'urgence d'arrêter le phénomène de désertification.

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'atteinte des ODD est tributaire de la recherche scientifique, elle-même conditionnée par le montage de projet de partenariat binaire, tri et multilatéral. La coopération dans le domaine de la recherche est incontournable. Avec le développement des TIC, il est attendu de l'université qu'elle initie et promeuve des signatures de convention de coopération avec des pays de tous les continents. En effet, à travers l'ODD 17: *Promouvoir des partenariats pour la réalisation des objectifs*, les pays développés doivent honorer tous les engagements pris en matière d'aide publique au développement, notamment celui pris par un grand nombre d'entre eux de consacrer 0,7 % de leur revenu national brut à l'aide aux pays en développement. Renforcer l'accès à la science, à la technologie et à l'innovation et la coopération Nord-Sud et Sud-Sud et améliorer le partage des savoirs selon des modalités arrêtées d'un commun accord. Les pays doivent faire en sorte que la banque de technologies et le mécanisme de renforcement des capacités scientifiques et technologiques et des capacités d'innovation soient pleinement opérationnels d'ici à 2030.

La mise en synergie du triptyque formation/gouvernance/TIC et la coopération, nationale et internationale, façonnent une université performante qui participe, dans une large mesure, au développement du pays.

Il serait utile de mesurer, à court et à moyen terme l'impact du projet Papers sur les pratiques pédagogiques des enseignants ayant suivi les formations et sur les capacités des responsables de la gouvernance, l'intégration des TIC étant transversale.

#### 4. SITOGRAPHIE

Développement durable (un.org)

<https://www.globalcompact-france.org/>

[www.ilo.org/global/topics/dw4sd/theme-by-sdg-targets/WCMS\\_622221/lang-fr/index.htm](http://www.ilo.org/global/topics/dw4sd/theme-by-sdg-targets/WCMS_622221/lang-fr/index.htm)



CHAPTER XIII  
APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL CÓMIC  
EN EL AULA DE SEGUNDA LENGUA (ALEMÁN)

ÁNGELES GONZÁLEZ-MIGUEL

Fco. JAVIER MUÑOZ-ACEBES

javi@fyl.uva.es

*Universidad de Valladolid, España*

## RÉSUMÉ

Le présent travail vise à fournir une série d'applications didactiques de la bande dessinée axées sur la classe d'allemand comme deuxième langue étrangère (*Deutsch als Fremdsprache*). L'article part d'un bref cadre théorique autour de l'origine et d'une éventuelle classification thématique de la bande dessinée, en se concentrant exclusivement sur ses usages pédagogiques. De cette façon, nous essayons de montrer quelques exemples de bandes dessinées en langue allemande et leur utilisation en classe, en développant certaines des activités et fonctionnalités que les bandes dessinées peuvent apporter à l'enseignement de l'allemand. La dernière partie du travail se concentre sur l'utilisation de deux bandes dessinées par la dessinatrice allemande Isabel Kreitz et leur utilisation possible dans la classe de langue allemande et *Landeskunde*.

## ABSTRACT

The present work aims to provide a series of didactic applications of comics focused on the class of German as a second foreign language (*Deutsch als Fremdsprache*). The article starts from a brief theoretical framework around the origin and possible thematic classification of the comic, focusing exclusively on its educational uses. In this way, we try to show some examples of comics in the German language and their use in the classroom, developing some of the activities and functionalities that comics can contribute to the teaching of German. The last part of the work focuses on the use of two comics by the German cartoonist Isabel Kreitz and their possible use in the German language class and *Landeskunde*.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es difícil establecer un origen concreto al género que hoy día denominamos como cómic, sin embargo Rodolphe Töpffer es considerado por múltiples autores como uno de los primeros artistas de cómic (Kunzle, 2007; García, 2010). Su obra *Voyages et aventures du Docteur Festus* es uno de los puntos de inicio de este género. En ella parodiaba al *Fausto* de Goethe y mereció las alabanzas del propio autor de Weimar:

Es ist wirklich zu toll! Es funkelt alles von Talent und Geist! Einige Blätter sind ganz unübertrefflich! Wenn er künftig einen weniger frivolen Gegenstand wählte und sich noch ein bißchen mehr zusammennähme, so würde er Dinge machen, die über alle Begriffe wären. (...)

Töpffer scheint mir (...) ganz auf eigenen Füßen zu stehen und so durchaus originell zu sein, wie mir nur je ein Talent vorgekommen.

¡Es realmente genial! ¡Todo brilla con talento y espíritu! ¡Algunas hojas son insuperables! Si en el futuro eligiera un tema menos frívolo y se recompusiera un poco más, haría cosas que están más allá de toda concepción. (...) Töpffer me parece (...) que se vale por sí mismo y es tan completamente original como me pareció cualquier otro talento. (Goethe, 1831, 4 enero)

El formato de tira cómica surgió en la última década del siglo XIX en Estados Unidos con el fin de ganar lectores para la prensa. La llegada de inmigrantes de múltiples procedencias y conocimientos muy básicos de la lengua facilitaba que las tiras cómicas, con su lenguaje eminentemente visual, constituyese un punto de acceso inicial para estos lectores. Esta es la misma base que podemos utilizar para el uso del cómic en la clase de lengua extranjera.

Tradicionalmente se considera a las viñetas de *The Yellow Kid* y *The Katzenjammer Kids* como el punto de inicio con la estructura y características que hoy día conocemos. *The Yellow Kid*, obra de Richard F. Outcault será el primero en usar “bocadillos” para enmarcar los diálogos o pensamientos de los personajes. A éste cómic también se le atribuye el origen del término de prensa amarilla para designar a esa prensa que usa titulares sensacionalista para vender más ejemplares (Quimby, 2009), pero es algo que todavía no está definitivamente probado (Blackbeard, 1996: 56-61).

El segundo, *The Katzenjammer Kids* es obra de Rudolph Kirk un emigrante alemán que se inspiró en las historias de *Max und Moritz* de Wilhelm Busch. De este modo, las aventuras de estos dos personajes también podemos considerarlas como un antecedente en el desarrollo del género (Platthaus, 2008:19)

Realizar una clasificación del género es extremadamente compleja, dada la heterogeneidad de sus orígenes y su enorme diversidad de formatos y temáticas. De hecho, algunos autores niegan la posibilidad de realizar una clasificación formal o si cabe el propio concepto o el lenguaje usado por el cómic constituyen también un problema (Romero-Jódar, 2013: 118).

## 2. CLASIFICACIÓN CON FINES DIDÁCTICOS

Podríamos proponer una clasificación de mínimos, basándonos en criterios temáticos, y enfocados exclusivamente a nuestra propuesta de utilizar el cómic en la clase de alemán como segunda lengua. De este modo, podemos realizar una clasificación dependiendo de nuestra finalidad:

- a. Humor gráfico
- b. Héroe y aventuras
- c. Cómic infantil
- d. Novela gráfica

### 2.1. Humor gráfico

Dentro de este género tenemos que hablar necesariamente de Eric Ohser (E. O. Plauen) y su serie *Vater und Sohn*. Sus historietas nos muestran a un Padre y un hijo ante situaciones cotidianas. Su humor sencillo y completamente visual (no presentan ningún texto) lo convierten en un recurso que puede dar mucho juego en una clase de lengua extranjera.



Friedensstifter, Vater und Sohn. Sämtliche Streiche und Abenteuer, Südverlag, Konstanz 2015 p. 18-19

Otro de los grandes historietistas alemanes fue el polifacético Vicco von Bülow —Loriot— que destacó como humorista gráfico en la Alemania de posguerra. Sus viñetas simples y claras, mostrando situaciones ridículas o divertidas pueden ofrecer un marco interesante para plantear situaciones, recrear diálogos o juegos de rol con nuestros alumnos.



Ralf König y Walter Moers son dos de los grandes autores actuales. Algunas de sus historietas han saltado al mundo del cine y pueden ofrecer gran juego con alumnos



adolescentes y jóvenes dadas sus temáticas. Ciertamente es necesario salvar, en muchas ocasiones, el obstáculo que supone un lenguaje coloquial y su uso queda restringido a niveles lingüísticos altos o muy específicos.

## 2.2. Cómics de héroes y aventuras

Frente a un enfoque más didáctico y más enfocado al aprendizaje de determinadas destrezas, los cómics de (super)héroes pueden ofrecernos una opción si lo que buscamos es la motivación de nuestros alumnos, dado que constituyen un género seguido frecuentemente por los alumnos más jóvenes. Los cómics de Marvel podemos encontrarlos fácilmente aunque, sin duda, pueden ofrecer una dificultad añadida en alumnos de niveles iniciales.

El cineasta y guionista Jörg Buttgerreit es el autor de uno de los pocos personajes autóctonos de este tipo en el ámbito alemán, el Capitán Berlín. En colaboración con el dibujante Rainer F. Engel dieron vida al personaje. El cómic tiene un objetivo paródico e irónico bastante evidente, pero el lenguaje y las acciones de los protagonistas son simples y fácilmente comprensibles.

## 2.3. Cómic infantil

Por la sencillez del lenguaje y la simpleza de las tramas, el cómic orientado a los más pequeños nos puede proporcionar multitud de materiales adecuados para la enseñanza. Clever und Smart (Mortadelo y Filemón) pueden ofrecernos un interesante elemento didáctico al comparar las traducciones y las posibles elecciones del traductor a la hora de enfrentarse al lenguaje de Ibáñez (Cáceres Würsig, 527-538). Otros ejemplos populares los constituyen los cómics de Asterix o los de Micky Maus.





## 2.4. NOVELA GRÁFICA

Uno de los géneros que más popularidad cuenta en los últimos tiempos es el denominado novela gráfica. Frente a las dos categorías anteriores en las que predominan las traducciones, la novela gráfica alemana cuenta con destacados representantes y posee en el ámbito alemán gran importancia.

Autoras como Isabel Kreitz, Susanne Buddenberg o Thomas Henseler son un auténtico referente nacional e internacional.

## 3. FUNCIONES DEL CÓMIC EN LA CLASE DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA (DAF)

Las funciones que puede desempeñar el uso del cómic en la clase de lengua extranjera son múltiples. Podemos introducir temas de diálogo, puede ser el inicio de un debate, o simplemente con un carácter descriptivo o de interpretación. También puede proporcionarnos un guión para explicar determinadas estructuras gramaticales o actos de habla. (Küster et al, 2015: 7ss)

Una posibilidad muy interesante es la de transferencia, es decir, dotar al cómic de un nuevo contexto, cambiando diálogos o situaciones. En ese sentido, podemos mencionar un recurso enormemente útil para el docente que es la aplicación Canva, una aplicación gratuita online ([www.canva.com](http://www.canva.com)) con la que podemos desarrollar un cómic a partir de las múltiples plantillas que nos ofrece o incluso hacer un desarrollo completamente nuevo.

## 4. ACTIVIDADES

A tenor de las funciones que podemos desarrollar con un cómic en la clase de lengua extranjera, podemos desempeñar diversas actividades dentro del aula. Estas pueden abarcar múltiples campos. Podemos realizar actividades de tipo general:

- Producción escrita: diálogos, historias breves, textos para los bocadillos (Sprechblasen)
- Producción oral: expresar suposiciones, diálogos, discusiones
- Vocabulario: recopilar, explicar, aprender
- Aprendizaje de *Landeskunde* o de tipo intercultural: cómic histórico, contexto, etc.
- Reordenar viñetas (por ejemplo, como la anterior que mostrábamos de Vater und Sohn), orden cronológico de una historieta
- Caracterizar personajes a partir de lo que vemos

También podemos realizar actividades con un enfoque mucho más específico, como por ejemplos actividades de vocabulario y léxico:

- Repetición de vocabulario
- Rellenar los espacios con un vocabulario propuesto (Lückentexte)
- Aprendizaje Campos léxicos

El trabajo con cómics también nos permite realizar actividades que tradicionalmente realizamos con textos escritos, como por ejemplo actividades de comprensión lectora: como por ejemplo, responder preguntas del cómic en torno a la acción o a los personajes; o también asignar diálogos específicos a los personajes.

Del mismo modo, podemos realizar actividades de tipo oral, reproduciendo diálogos o realizando juegos de rol con los personajes presentados.

## 5. CONCLUSIÓN

Las ventajas que nos ofrece el uso de este tipo de material son múltiples. Ejercicios de destrezas gramaticales tradicionales pueden presentarse de manera atractiva con los cómics. El estudiante comprende el contexto de manera más asequible con las imágenes, incluso comprendiendo textos de mayor nivel. La asociación texto imagen es una base en la adquisición de vocabulario.

## 6. PROPUESTA DIDÁCTICA

A modo de propuesta concreta, proponemos trabajar con el cómic de Isabel Kreitz<sup>1</sup> titulado *Deutschland. Ein Bilderbuch* (2011). Isa Kreitz, nacida en Hamburgo en 1967 es una dibujante alemana galardonada con múltiples premios desde el inicio de su carrera. Entre sus novelas gráficas destaca *Die Sache mit Sorge* (2008), traducida a múltiples idiomas.

A continuación, ofrecemos algunas actividades propuestas a partir del álbum mencionado, realizado por Kreitz en 2011 y editado por la editorial DuMont. En él la autora plantea diversos acontecimientos fundamentales de la historia de la Alemania de postguerra hasta la actualidad. La clave es que nos presenta pequeñas historias cotidianas para ilustrar grandes acontecimientos de la identidad alemana. Junto a cada página se acompañan textos del periodista Frank Giese.

En ambos casos planteamos unas actividades relacionadas con la materia de *Landskunde*. Como paso previo sería necesario familiarizar al alumno con el contexto histórico de los episodios que ilustran las viñetas.

<sup>1</sup> Agradecemos a Isabel Kreitz que ha accedido amablemente al uso de imágenes de su álbum con fines didácticos para la presente publicación.

Eine Währung für Europa (2002)

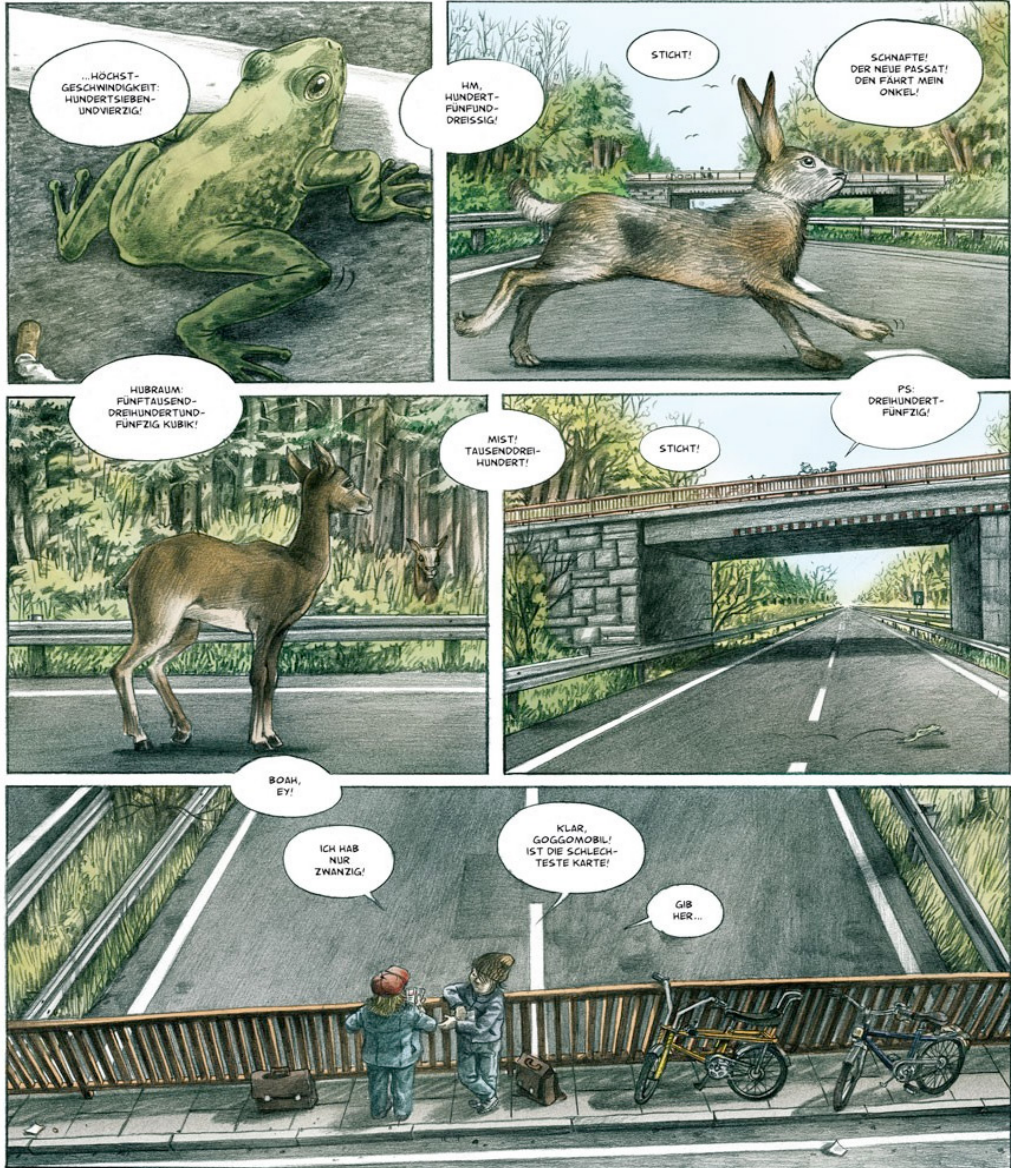
La autora se centra en un episodio concreto en una gasolinera para ilustrar las dificultades y problemas que supuso el cambio al Euro.





## Ölfreier Sonntag (1973)

Un conocido juego de cartas infantil nos conduce al episodio de la crisis del petróleo de 1973 y de una de las medidas impuestas por el gobierno alemán, la prohibición de vehículos a motor en las autopistas durante un día de la semana (Autofreier Sonntag).



## 7. BIBLIOGRAFÍA

- DOLLE-WEINKAUFF, Bernd, (1990), *Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945*, Beltz-Verlag, Weinheim.
- BLACKBEARD, Bill (Ed.) (1995), *Richard F. Outcault. The Yellow Kid. A Centennial Celebration of the Kid Who Started the Comics*, Northampton.
- CÁCERES WÜRSIG, Ingrid (1995), "Un ejemplo perfecto de traducción cultural: La historia genética (español-alemán", en Martín-Gaitero (ed), *V Encuentros complutenses en torno a la traducción*, UCM, Madrid, 527-538.
- GARCÍA, S. (2010). *La novela gráfica*, Bilbao, Astiberri Ediciones.
- ECKERMANN, J. P. (1848), *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens* (Carta del 4 de enero de 1831)
- JENS BALZER, Lambert Wiesing (2010), *Outcault. Die Erfindung des Comic*, Christian A. Bachmann Verlag, Bochum/ Essen.
- KUNZLE, David (2007). *Father of the Comic Strip: Rodolphe Töpffer*, Jackson, University Press of Mississippi.
- KÜSTER, L., LÜTGE, C., WIELAND, K. (2015), *Einleitung, en Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Fráncfort del Meno, Peter Lang.
- PLATTHAUS, A. (2008), *Die 101 wichtigsten Fragen. Comics und Manga*, Múnich, C.H. Beck.
- QUIMBY, Rachel (2009). "The Adorable Origins of Yellow Journalism". *Back Story: The American History Guys* (Virginia Foundation for the Humanities).

### Referencias online

<http://www.goethe.de/kue/lit/prj/com/deindex.htm>

Página mantenida por el Goethe Institut con información muy detallada sobre el cómic en lengua alemana.

<http://blogs.faz.net/comic/>

Blog de Andreas Platthaus, experto en cómics del FAZ.

<http://www.comic.de/>

Portal informativo del cómic en lengua alemana. Incluyen los favoritos del año elegidos por la redacción.

<http://isakreitz.de/>

Página de Isabel Kreitz que incluye múltiples muestras de sus trabajos.



CHAPTER XIV  
APRENDER EN TIEMPOS INCIERTOS:  
ECOLOGÍAS DIGITALES PARA EL DESARROLLO PERSONAL  
Y PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED

*Universidad de A Coruña, España*

mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es

### RÉSUMÉ

Le concept d'écologies d'apprentissage apparaît comme un cadre pour étudier comment nous apprenons et quels contextes et/ou éléments nous utilisons pour apprendre. Il prête attention aux multiples possibilités d'apprentissage offertes par le paysage numérique complexe, en valorisant l'intégration des opportunités formelles, informelles et non formelles, ainsi que l'importance de l'auto-apprentissage, et comment la combinaison de ces processus favorise l'apprentissage tout au long de la vie.

Du point de vue des écologies d'apprentissage, nous avons développé un projet de recherche pour analyser les mécanismes d'apprentissage et le développement personnel et professionnel des enseignants universitaires. Son objectif est de fournir des références permettant d'enrichir les schémas de mise à jour qui contribuent à l'amélioration des pratiques pédagogiques et de la qualité de l'enseignement universitaire. Les résultats obtenus nous ont permis de proposer des stratégies et des actions permettant d'optimiser et de généraliser le potentiel des écologies d'apprentissage pour le développement professionnel des enseignants du supérieur, tant au niveau de la prise de décision politique qu'au niveau des enseignants eux-mêmes.

**Mots clés:** écologies d'apprentissage, enseignement supérieur, développement professionnel, professeur d'université, qualité universitaire

### ABSTRACT

The concept of Learning Ecologies emerges as a framework for investigating how we learn, and what contexts and/or elements we use to learn. It pays attention to the multiple learning possibilities offered by the complex digital landscape, values the integration of formal, informal and non-formal opportunities, as well as the importance of self-learning, and how the combination of these processes enables lifelong and life-wide learning.

We have developed a research project to analyse the learning mechanisms and the personal and professional development of university teachers, from the perspective of Learning Ecologies. Its purpose is to provide references that allow us to enrich the patterns of updating that contribute to an improvement in teaching practice and the quality of university teaching. The results obtained have enabled us to propose strategies and actions that allow us to optimise and generalise the potential of learning ecologies for the professional development of higher education teachers, both at the level of political decisions and at the level of the teaching staff themselves.

**Keywords:** learning ecologies, higher education, professional development, university faculty, university quality.

## 1. INTRODUCCIÓN: EL APRENDIZAJE EN LA SOCIEDAD DIGITAL

en la sociedad actual se está generando una verdadera revolución en las formas de aprender y de enseñar, que superan las tradicionales limitaciones de tiempo y de espacio, potenciando el protagonismo del propio aprendiz y los formatos de trabajo colaborativo mediante las interacciones en red gracias a la generalización de la tecnología (Hernández, Muñoz, y González-Sanmamed, 2020). Internet y, concretamente, las diversas aplicaciones, programas y plataformas disponibles representan una ayuda importantísima para el desarrollo de procesos de formación más acordes a las necesidades y exigencias de nuestro mundo.

Cada persona y cada profesional tiene un abanico de posibilidades amplio y diverso para educarse que, en gran medida, va a depender de sus características específicas y de su propia trayectoria gracias, entre otros aspectos, a los entramados de ambientes por los que ha transitado, las relaciones que ha cultivado, las estrategias que ha desarrollado y los recursos que ha manejado.

Este complejo panorama nos permite aludir a la metamorfosis del aprendizaje para explicar y valorar los cambios que se están produciendo en los formatos de aprendizaje y, en consecuencia, las oportunidades de formación (González Sanmamed, Sangrá, Souto y Estévez, 2020).

Los docentes, como profesionales de la enseñanza, tienen como uno de sus principales cometidos trabajar para propiciar, en las mejores condiciones y con el mayor nivel de satisfacción, el aprendizaje de sus estudiantes, de manera que puedan insertarse profesionalmente de forma exitosa y desarrollar sus competencias tanto a nivel personal como laboral para convertirse en ciudadanos responsables y críticos. Hay que advertir que a pesar del uso generalizado de la tecnología en la sociedad en red en la que vivimos, todavía se alude a la brecha digital para identificar las dificultades de uso de las tecnologías de la información y la comunicación por circunstancias y razones de diversa índole, entre ellas la ausencia de una competencia digital que asegure el aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la tecnología. Efectivamente, en la sociedad digital se han modificado muchos perfiles profesionales y se exigen nuevos conocimientos y habilidades para poder desenvolverse en el ámbito personal y laboral. Por lo tanto, las nuevas formas de aprender, en gran medida mediadas por la tecnología, han de ser conocidas, analizadas y utilizadas, para que los procesos de enseñanza resulten más eficaces y acordes a las necesidades del contexto socio-económico, cultural y científico.

En la misma línea, y bajo el propósito común de adecuar y potenciar la formación en los diversos niveles educativos, también los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional docente se ven impactados y desafiados por los nuevos marcos que, tanto desde el punto de vista conceptual como operativo, caracterizan las ofertas formativas en el contexto de la sociedad del conocimiento. La premisa del aprendizaje a lo largo de la vida, la toma de conciencia de los aportes de los aprendizajes no sólo formales, sino



también no formales e informales (González-Sanmamed, Souto, González y Estévez, 2019), junto con el protagonismo de la transformación digital de la sociedad, obligan a revisar las ideas y actuaciones sobre la preparación y capacitación del profesorado de cualquier nivel educativo y, en especial, del docente universitario, que merece una especial atención por las peculiaridades de su capacitación y actualización, la idiosincrasia de su identidad profesional y, en definitiva, las características de su desempeño profesional.

## 2. LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE COMO REFERENTE CONCEPTUAL

Asumiendo las características del aprendizaje en la era digital, diversos autores han propuesto y están investigando sobre el concepto de Ecologías de Aprendizaje (Barron, 2004; Jackson, 2013; González-Sanmamed, Muñoz, y Santos, 2019; González-Sanmamed, Estévez, Souto y Muñoz, 2020; González-Sanmamed, Sangrá, Souto y Estévez, 2020; Sangrá, Raffaghelli, y Guitert, 2019)). Las Ecologías de Aprendizaje, proporcionan un marco para indagar cómo aprendemos, y qué contextos y/o elementos empleamos para formarnos, prestando atención a las múltiples posibilidades de aprendizaje que ofrece el complejo panorama digital, valorando la integración de las oportunidades formales, informales y no formales, así como la importancia de la autoformación, y cómo la combinación de estos procesos propicia el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

Concretamente, las ecologías de aprendizaje se definen como los entramados de contextos y elementos, de diversa naturaleza, con o sin base tecnológica, que las personas utilizan y gestionan para su formación. Estos elementos pueden ser, desde cursos presenciales institucionalizados, hasta la participación en redes sociales especializadas, pasando por la lectura de libros o el visionado de un programa de televisión. Todos y cada uno de estos elementos forman parte de la ecología de aprendizaje de un individuo, el cual decide cuáles utilizar, activando así relaciones con otras personas y entornos que pueden aportarle la adquisición de nuevas competencias

## 3. ESTUDIO DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

desde la perspectiva de las Ecologías de Aprendizaje, hemos desarrollado una investigación para analizar los mecanismos de aprendizaje y el desarrollo personal y profesional de los docentes universitarios, con el propósito de disponer de referentes que permitan enriquecer los patrones de actualización que contribuyan a una mejora de la práctica docente y de la calidad de la enseñanza universitaria.

Los estudios previos acerca del aprendizaje y el desarrollo profesional docente han puesto de manifiesto el carácter multidimensional del proceso de convertirse en docente y, concretamente, de asumir e interiorizar las competencias que caracterizan la profesión docente, poniendo en valor la diversidad de influencias que inciden y los mecanismos que se activan a lo largo de la trayectoria vital y, concretamente, de las experiencias vinculadas con los escenarios educativos.

### 3.1. Propósitos de investigación

Dado que los estudios empíricos realizados demuestran la influencia de la formación del profesorado como un factor determinante en la innovación y la calidad de su desempeño docente, resulta muy adecuado explorar cómo en nuestro ámbito, en el que las tecnologías tienen una presencia preponderante, y las conexiones y relaciones entre profesionales facilitan el desarrollo de procesos informales de formación y actualización, se está utilizando el concepto de ecología del aprendizaje para poner en juego recursos, estrategias, patrones y oportunidades de formación que redunden en un mejor desempeño docente. A su vez, el aprovechamiento de recursos y oportunidades formativas que se encuentran en la red para el autoaprendizaje, puede suscitar una interesante y necesaria reflexión para valorar aquellas transformaciones necesarias en el sistema educativo que permitirán que evolucione a partir de nuevos modelos organizativos de gestión y valoración de la formación. Concretamente, para revisar los sistemas de acreditación de la formación y dar entrada a la consideración de las oportunidades no formales y, sobre todo, informales de aprendizaje y desarrollo profesional.

Pero, además, el estudio se ha centrado en el profesorado universitario porque se entiende que la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria se revela como uno de los elementos fundamentales para conseguir un desarrollo social, científico y económico acorde con el contexto actual, tal y como se pone de manifiesto en los distintos documentos políticos y estratégicos más recientes. Así, tanto la estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación, como la estrategia Horizonte 2020 impulsada por la Unión Europea, destacan la importancia de la contribución de la educación superior.

A partir de estas premisas, los objetivos que guiaron el desarrollo del proyecto han sido los siguientes:

1. Analizar cómo los docentes universitarios españoles configuran sus ecologías de aprendizaje y las utilizan en beneficio de su desarrollo profesional.
2. Especificar la contribución de las TIC en el desarrollo de las ecologías de aprendizaje en los actuales contextos formativos formales, no formales e informales.
3. Examinar la influencia de las ecologías de aprendizaje en la mejora de la práctica docente y su impacto en la calidad de la enseñanza universitaria.
4. Proponer acciones y formular pautas que permitan enriquecer las ecologías de aprendizaje para facilitar la mejora profesional y la calidad de la docencia en la universidad.

### 3.2. Metodología de investigación

Atendiendo a la finalidad del proyecto y a los objetivos que se persiguen, el estudio que planteamos intentó dar respuesta a los parámetros de la investigación tanto básica (pretende identificar, analizar y explicitar los itinerarios formativos y los mecanismos

de aprendizaje del profesorado universitario; y las posibles conexiones con su actuación docente), como aplicada (elaboración de propuestas de formación y dispositivo informático con productos y ofertas de formación mediados por la tecnología), y se nutre de algunas tradiciones metodológicas ya consolidadas como el análisis del conocimiento experto (knowledge capturing), la indagación sobre las historias de vida y el estudio del pensamiento del profesor.

Por otra parte, indicar que el diseño y desarrollo de esta investigación participa de los postulados del paradigma interpretativo por cuanto se pretende indagar en los procesos internos de aprendizaje profesional docente siguiendo las líneas de investigación de los estudios sobre aprendizaje de la enseñanza (learning to teach) y conocimiento profesional docente (professional knowledge) y su correlato en las prácticas de enseñanza universitarias, intentando dar respuesta al cómo y al porqué de los sucesos y, sobre todo, rescatar la visión de los investigados y desvelar los significados que les otorgan. Pero también se asumen algunos principios del paradigma crítico por cuanto no sólo se pretende la descripción y comprensión de las ecologías de aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes, sino también la transformación, tanto a nivel de cada docente para que pueda enriquecer su ecología y mejorar su actividad profesional, como de las instituciones de formación para que adaptan sus ofertas a las necesidades y posibilidades que exige y ofrece la sociedad en red.

Se utilizó un diseño de investigación mixto que aúne ambas metodologías, cuantitativa y cualitativa, buscando la triangulación para asegurar la validez y la fiabilidad del estudio y garantizar una aproximación más holística al fenómeno estudiado (Creswell y Plano Clark, 2018). Atendiendo a la tipología expuesta por Goetz y LeCompte (1988), se combinarán métodos interactivos de recogida de datos, -entrevistas semi-estructuradas y un cuestionario-, con métodos no interactivos, como el análisis de documentos.

Concretamente, se han realizado dos entrevistas en profundidad. (Kvale, 2011; Simons, 2011). La primera Entrevista tuvo carácter biográfico: se han recogido los datos personales de los docentes, su trayectoria profesional y las expectativas acerca de su formación. Se trata de comprender la historia de vida de los docentes. El objetivo fundamental consiste en situar el propio relato del profesor o profesora en el marco de un análisis contextual más amplio, o, dicho en otras palabras, para construir una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto. La segunda Entrevista, sobre Mecanismos de Aprendizaje y Actualización Profesional, abarca todo lo relacionado con los recursos y procesos de aprendizaje que los profesores ponen en juego para contribuir a su formación permanente. Es decir, se trata de conocer y reflexionar sobre los entornos y ambientes en los que interaccionan y aprenden, además de comprender el sentido y uso que les adjudican a las TIC para la mejora de su práctica docente.

En cuanto al análisis de Documentos, diversos autores (Flick, 2014; Simons (2011) indican que representa una forma de retratar y enriquecer el contexto y contribuir al

análisis de la cuestión. Se han analizado documentos en diversos formatos que sirven a los docentes para su formación y aprendizaje profesional (y, en este sentido, forman parte de su ecología de aprendizaje) y también otros que utilizan en su desempeño docente o les resulten significativos para su desarrollo profesional.

Para el estudio cuantitativo se ha llevado a cabo una modalidad no experimental, siguiendo las fases y estructura propia del método de encuesta. La elección del cuestionario como uno de los instrumentos de recogida de datos se debió principalmente a sus características de versatilidad, eficiencia y generabilidad (McMillan y Schumacher, 2005).

Se realizaron dos entrevistas a cada uno de los 70 profesores de las universidades participantes en este estudio, pertenecientes a las cinco ramas de conocimiento, y que fueron elegidos por contar con una excelente valoración en su docencia. La información de carácter cualitativo se analizó a través de la estrategia de "inducción analítica" por considerarla la más adecuada para examinar los datos en busca de categorías y las posibles relaciones entre ellas. En nuestro caso, tratamos de identificar y contrastar las perspectivas de cada uno de los participantes y buscar tendencias en cuanto a las opciones de mejora que advierten desde sus circunstancias particulares.

El cuestionario fue aplicado a un total de 1.652 profesores de 50 universidades españolas y de las 5 ramas de conocimiento. Los datos se trataron mediante el paquete estadístico de análisis de datos SPSS. Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales que para identificar relaciones e influencias entre las diversas características profesionales de los docentes universitarios y los mecanismos de formación y aprendizaje dominantes.

### 3.3. Resultados y conclusiones

En lo relativo a los resultados de la investigación cualitativa, hay que reseñar que en el proceso de construcción de las ecologías adquieren una importancia singular las influencias recibidas de diferentes personas con las que se ha mantenido algún tipo de vínculo. En el caso de los docentes, cabe destacar el reconocimiento de una huella importante de maestros y profesores con los que se ha tenido relación en alguna de las etapas educativas y de los que se guarda un recuerdo que, en muchos casos, se desvela como modelo al que seguir o del que se toman prestados algunos modos de actuación considerados valiosos.

Otro de los aspectos clave está vinculado con la motivación para el aprendizaje y, en particular, con la capacidad de promover un aprendizaje autodirigido que permita a cada sujeto tener el control de su vida y decidir acerca de sus procesos de desarrollo personal y profesional.

Por último, hay que mencionar la existencia de un conjunto, a veces disperso y en ocasiones más articulado, de pensamientos, ideas, visiones, supuestos, etc. desde los que se sostienen determinadas concepciones del aprendizaje y la formación, tanto aplicados a uno mismo como a un colectivo en general (como, por ejemplo, el del profesorado universitario).

A través del cuestionario hemos podido evaluar, en primer lugar, determinadas variables personales referentes a los objetivos, metas y/o motivaciones que tiene el profesor en referencia a su desarrollo profesional y su formación continua; y, en segundo lugar, una serie de variables destinadas a conocer cómo es el contexto donde esa formación y aprendizaje ocurren. Entre los resultados más significativos recogidos a través del cuestionario cabe destacar que la formación que realizan los docentes universitarios es mayoritariamente de carácter formal: fundamentalmente cursos, seminarios y talleres presenciales. Todos los encuestados valoran de manera muy destacada la importancia del autoaprendizaje y su empleo de manera continua y sistemática en su manera cotidiana de resolver dudas, aprender cuestiones que le interesan, buscar información, procesarla y/o adaptarla, así como para ampliar conocimientos tanto generales como específicos. La valoración de las tecnologías es muy alta: indican que resultan imprescindibles y su integración es irrenunciable e incuestionable en el mundo actual en general y, particularmente, en una institución de educación superior. Su empleo está más generalizado en el desarrollo de la docencia y a nivel personal y de investigación que para los procesos de formación y desarrollo profesional.

Como síntesis de los resultados obtenidos, se destacan las siguientes conclusiones:

- a. La importancia de aprovechar y hacerse conscientes de las oportunidades de la formación no formal e informal para el desarrollo profesional;
- b. El papel clave de los espacios físicos y virtuales de intercambio para la actualización docente;
- c. La importancia de las redes sociales (Twitter, sobre todo) como eficaz fuente de actualización.

Resulta indiscutible que los docentes deben ir perfeccionando su tarea con el fin de mejorar su práctica profesional y su desarrollo personal para dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades educativas contemporáneas. Como dicen Hargreaves & Fullan (2014) el capital profesional debe partir de una formación rigurosa, de un aprendizaje continuado, de ir más allá de la evidencia, y de estar abierto a las necesidades y prioridades del alumnado y de la sociedad. Es obvio que la formación contribuye de manera decisiva a la construcción y estructuración de ese capital social del profesorado y desde la perspectiva de las Ecologías de Aprendizaje se amplía el foco a la hora de diseñar y promover las oportunidades de formación, y se alerta de la necesidad de que cada profesional tome conciencia de sus posibilidades para enriquecer su trayectoria y fortalecer sus expectativas (Estévez, Souto, González-Sanmamed y Valle, 2021).

El seguimiento de la investigación sobre ecologías de aprendizaje nos permitirá entender cada vez más y mejor cómo son utilizados todos los recursos y oportunidades de aprendizaje que los individuos tienen en un contexto social cada vez más difuso a causa de la acción de las tecnologías de la información y de la comunicación (Tabuenca, Ternier & Specht, 2013). Además, la investigación de las ecologías de aprendizaje de distin-

tos colectivos nos informará de las diferencias en la forma de acercarse a los fenómenos emergentes en contextos de formación formales, no formales o informales, en función de las características que conforman grupos profesionales de distinta naturaleza, de los que puede esperarse un comportamiento a la vez diverso (González-Sanmamed, Muñoz y Estévez, 2021).

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- BARRON, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1–37.
- CRESWELL, J. W., y PLANO CLARK, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- ESTÉVEZ, I., SOUTO, A., González-Sanmamed, M. y Valle, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y motivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. *Educación XXI*, 24(2), 19-42. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28660>
- FLICK, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.
- GOETZ, J. P., y LE COMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, N.; MUÑOZ, P. C. y GONZÁLEZ-SANMAMED, M. (2020) Interaction in computer supported collaborative learning: an analysis of the implementation phase. *International of Educational Technology in Higher Education*, 17, 23 <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00202-5>
- JACKSON, N. (2013). The Concept of Learning Ecologies. En *Lifewide Learning, Education & Personal Development* [e-book]. Disponible en: [http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter\\_a5.pdf](http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf)
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M., MUÑOZ, P. C., y Santos, F. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1–17. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EduTec*. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (68), 70-81. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M., ESTÉVEZ, I., Souto-Seijo, A. y Muñoz-Carril, P. C. (2020). Digital learning ecologies and professional development of university professors. *Comunicar*, 28(62), 9-18 <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M., SANGRÀ, A., SOUTO, A., y ESTÉVEZ, I. (2020). Learning ecologies in the digital era: challenges for higher education. *Publicaciones*, 50(1), 83–102. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15671>
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M., TEJADA-FERNÁNDEZ, J., y FERNÁNDEZ-CRUZ, M. (2021). Ecologías de aprendizaje: oportunidades para la formación en la

- sociedad en red. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 13-18. <https://doi.org/10.6018/educatio>
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M., MUÑOZ-CARRIL, P.C. y ESTEVEZ, I. (2021). Digital Learning Ecologies in a Time of COVID-19. *Publicaciones*, 51(3), 7-16 <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/21874>
- McMILLAN, J. H., y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación Educativa: una introducción conceptual* (5th ed.). Pearson Educación.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- SANGRÁ, A., RAFFAGHELLI, J. E., y GUITERT, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1619-1638. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>
- TABUENCA, B., TERNIER, S., & SPECHT, M. (2013). Supporting lifelong learners to build personal learning ecologies in daily physical spaces. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 7(3/4), 177. doi:<https://doi.org/10.1504/IJMLO.2013.057160>





## CHAPTER XV

### PROPOSITION D'INTÉGRATION CURRICULAIRE : UNE APPROCHE PRAGMATIQUE DE L'ACCESSIBILITÉ DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

ANA M.<sup>a</sup> MALLO

*Université de Valladolid, Espagne*

anamaria.mallo@uva.es

«Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens.  
Tu m'impliques, j'apprends.»

BENJAMIN FRANKLIN

#### RÉSUMÉ

Nous sommes conscients des contraintes qu'a suscitées la pandémie dans tous les domaines de notre vie. Dans le cas qui nous occupe, c'est-à-dire dans la sphère éducative, la pandémie a constitué un important tournant dans la manière d'enseigner et d'apprendre. Il est incontestable que le processus d'apprentissage a été affecté par les restrictions et les mesures sanitaires qui ont été adoptées aux différents niveaux éducatifs. En outre, les enseignants doivent faire face à la diversité des apprenants et tenir compte des aspects sociaux et émotionnels, des handicaps, etc. pour assurer un enseignement inclusif. Le fait de disposer de la formation, de la méthodologie et des outils adéquats dans un délai relativement court est un défi que doit relever la communauté éducative internationale afin de pouvoir satisfaire et donner une réponse efficace aux besoins divers des apprenants. Dans ce sens, il est indispensable d'assurer l'interaction de la communauté éducative, des apprenants et même des familles à l'aide de solutions qui répondent aux besoins réels, et d'adapter des projets d'innovation éducative appropriés qui garantissent la qualité, l'intégration et l'accessibilité de tous les agents impliqués dans le processus éducatif.

**Mots clés:** handicap - accessibilité - intégration - innovation - système éducatif

#### ABSTRACT

We are aware of the constraints that the pandemic has placed on all areas of our lives. In this case, in the educational sphere, the pandemic has been an important turning point in the way we teach and learn. There is no doubt that the learning process has been affected by the restrictions and health measures that have been adopted at the different educational levels. In addition, teachers have to deal with the diversity of learners and take into account social and emotional aspects, disabilities, etc. to ensure inclusive teaching. Having the right training, methodology and tools in a relatively short period of time is a challenge for the international education community to be able to meet and respond effectively to the diverse needs of learners. In this sense, it is essential to ensure the interaction of the educational community, learners and even families with solutions that respond to real needs, and to adapt appropriate educational innovation projects that guarantee the quality, integration and accessibility of all agents involved in the educational process.

**Keywords:** disability - accessibility - integration - innovation - education system.

## 1. INTÉGRATION CURRICULAIRE (EEES)

Dans le cadre de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), on signale comme référence méthodologique l'apprentissage fondé sur des problèmes en faisant référence à l'apprentissage centré sur des contextes éducatifs réels, ce qui oblige aussi bien les enseignants que les apprenants à envisager d'autres façons d'appréhender les processus d'enseignement-apprentissage et leur rôle respectif dans toutes les facettes de l'activité académique<sup>1</sup>. On voit apparaître de nouveaux concepts comme la diversité, le curriculum inclusif, l'interdisciplinarité, la multidimensionnalité, etc. qui sont nécessaires pour former et consolider le processus formatif des acteurs qui interviennent dans l'éducation. Par ailleurs, on met en valeur la nécessité d'établir des liens entre les milieux éducatifs et professionnels.

Dans ce contexte, on évoque la signification de l'apprentissage fondé sur des compétences éducatives<sup>2</sup>, conception associée à l'essor du socioconstructivisme, qui qualifie de limitée et non authentique un processus d'apprentissage qui n'est pas en prise directe avec un contexte académique et social. C'est ainsi qu'on assume le concept suivant de la compétence<sup>3</sup>:

«La capacité de répondre à des exigences complexes et d'effectuer des tâches de façon appropriée. Elle implique une combinaison d'aptitudes pratiques, de connaissances, de motivation, de valeurs éthiques, d'attitudes, d'émotions et d'autres composantes sociales et comportementales qui sont mobilisées ensemble pour réaliser une action professionnelle.»

Ceci permet de tenir compte de nouvelles approches en écartant celles fondées sur des approches génériques et cognitives classiques construites sur des capacités élémentaires. Il s'ensuit que le cadre contextuel, observé dans une perspective de nature holistique et contextuelle, exige de connaître les réalités sociales et éducatives pour agir dans la perspective adéquate. Le fait de travailler à partir d'approches socio-éducatives permet de réaliser un travail curriculaire intégral<sup>4</sup> qui met en valeur des concepts comme l'intégration, l'interdisciplinarité, le travail coopératif, etc., des aspects à prendre en compte dans la planification et la mise en œuvre de la programmation et des contenus des différents projets éducatifs.

La participation des enseignants et des apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage facilitera l'établissement de conditions favorables pour acquérir les compétences proposées en intégrant la communication et les relations éducatives, la

<sup>1</sup> Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

<sup>2</sup> Revista De Educación Social, N.º 13 ( [www.eduso.net/res](http://www.eduso.net/res))

<sup>3</sup> OECD: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>

<sup>4</sup> Pozuelos Estrada, F.J. et García Prieto, F.J. (2020). *Currículum integrado: Estrategias para la práctica. Investigación en la Escuela*, 100, 37-54

pédagogie, l'identité et le développement professionnel, les politiques sociales et éducatives, les droits humains et la législation, et la perspective internationale. Une vision intégrante exige de passer de l'individualité du travail de l'enseignant à une culture qui préconise le travail coopératif. Le dépassement de la culture disciplinaire et transmissive, propre aux milieux académiques, est un projet à long terme car il exige une modification profonde des manières de procéder et d'appréhender la réalité professionnelle éducative (Rue et Lodeiro: 2010)<sup>5</sup>.

Dans ce contexte, des concepts comme la coordination, le travail en équipe, la construction d'un langage commun, le consensus, etc., revêtent une grande importance pour atteindre cet objectif. En définitive, il s'agit de travailler de façon collaborative et non plus individuelle en utilisant des méthodologies participatives de sorte à favoriser un apprentissage actif par les apprenants et une réflexion conjointe, c'est-à-dire en créant un système éducatif intégrateur à tous points de vue<sup>6</sup>.

De nos jours, apprenants et enseignants avons une vision conditionnée de la sphère éducative en tant que structure hiérarchisée et individualiste, raison pour laquelle il est nécessaire d'activer les processus dialogiques (Freire: 1997) qui permettent de créer de nouvelles conditions pour enseigner et apprendre en créant des situations plus communicatives, interactives, dynamiques et égalitaires (Dennick: 2007)<sup>7</sup>. La planification du travail, la concrétisation d'aspects théoriques et pratiques, la présentation écrite et orale pour susciter un débat, etc. sont des conditions fondamentales pour assurer un apprentissage intégrateur<sup>8</sup>.

## 2. LE PROCESSUS DE COMMUNICATION: LA COMMUNICATION INCLUSIVE

Nous entendons la communication comme l'information ou la séquence de signes que l'émetteur élabore et envoie au récepteur à travers un canal ou moyen de communication déterminé. Aujourd'hui, les facteurs qui interviennent dans ce processus sont altérés par le masque dont le port est obligatoire et/ou recommandé pratiquement dans le monde entier à cause de la pandémie. D'un point de vue descriptif, nous allons examiner la difficulté que représente le fait d'avoir la bouche couverte pour établir cette communication de façon générale et, en particulier, chez les personnes atteintes d'un handicap auditif. À cet effet, nous allons analyser les éléments qui interviennent dans le processus de la communication et voir dans quelles phases celle-ci peut être interrompue du point de

<sup>5</sup> Rue, J, y Lodeiro, L. (edits.): «Equipos docentes y nuevas identidades académicas.», Narcea, Madrid, 2010.

<sup>6</sup> AUBEA: [http://www.arbld.unimelb.edu.au/~kenley/conf/papers/rk\\_a\\_pl.htm](http://www.arbld.unimelb.edu.au/~kenley/conf/papers/rk_a_pl.htm)

<sup>7</sup> <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3728324.pdf>

<sup>8</sup> Morales, P. et Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1): 145-157.

vue physique et physiologique. En d'autres termes, nous allons examiner les facteurs qui sont déterminants dans ce processus de communication pour l'émetteur et le récepteur en général, dans des situations de handicap et à différents niveaux éducatifs. Nous pouvons affirmer que la communication se constitue d'un aspect verbal, qui fait référence aux aspects linguistiques, et d'un aspect non verbal qui, selon Poyatos (1994:17), représente l'émission de signes actifs ou passifs, constituant ou non un comportement, à travers des systèmes non lexicaux, objectifs ou environnementaux contenus dans une culture.

C'est ainsi que l'émetteur utilise, en plus du code verbal, la ressource que fournissent les éléments non linguistiques pour établir la communication. Il s'ensuit que les signes non verbaux ont une importance cruciale et font partie de différents domaines du savoir tels que l'art, les lettres et les sciences (musique, publicité, médecine, psychologie, religion, etc.). Par ailleurs, ces signes non verbaux sont fondamentaux dans les langages adaptés aux déficiences auditives et visuelles pour établir la communication. La communication non verbale permet de canaliser et de transmettre un sentiment, une émotion, un état d'esprit, etc. qui peuvent être volontaires, mais très souvent ne le sont pas car nous ne sommes pas toujours conscients de l'expressivité que nous manifestons dans une conversation. Quoiqu'il en soit, le message de la communication non verbale sera également modelé par le contexte et par les signaux corporels de l'émetteur.

Parmi la classification des dimensions de la conduite non verbale réalisée par Knapp (1997), nous distinguerons d'un côté la kinésique, qui étudie le mouvement corporel, l'expression et le mouvement des yeux, les expressions du visage (sourire et autres gestes labiaux) pour exprimer différentes émotions, etc. et, d'un autre côté, la paralinguistique qui fait principalement référence aux qualités de la voix qui sont associées à l'expression de différentes émotions telles que la gaieté, la tristesse, la proximité, la froideur, la confiance, la méfiance, etc. Ces aspects sont fondamentaux pour comprendre la difficulté que suppose le port du masque pour établir une communication fluide dans différents contextes et, plus concrètement dans la sphère éducative.

D'un point de vue scientifique, la communication non verbale se fonde sur des principes anatomiques et fonctionnels qui s'ajoutent à la voix comme élément physiologique pour contribuer à l'interaction interpersonnelle de l'émetteur et du récepteur.

Compte tenu des actuelles contraintes sanitaires et des circonstances auxquelles nous sommes confrontés dans les différents domaines et situations de notre vie quotidienne, nous pouvons aisément comprendre les difficultés supplémentaires que représente dans le processus de communication le fait de cacher la bouche et le nez, aussi bien pour l'émission que pour la réception du message. Nous savons que l'expressivité du visage joue un rôle important dans la communication et nous avons observé une modification des codes de communication non verbale. Il ne faut pas oublier que nous pouvons transmettre une émotion à l'aide d'un regard, mais que nous pouvons aussi communiquer avec un sourire ou un geste labial. Il faut également signaler que nous nous aidons de la lecture des lèvres

pour comprendre un message, ce qui signifie que le fait de recevoir un message d'une façon conditionnée limite la communication.

Dans ce contexte, il faut souligner que la voix prend une importance particulière. Comme l'ont indiqué des auteurs tels que Mehrabian (1981) et Poyatos (1994), la communication non verbale peut être transmise par la voix et par des comportements gestuels. C'est ainsi que la prosodie et la modulation de la voix jouent un rôle plus important dans le contexte actuel marqué par le port du masque étant donné que la voix ne peut pas se projeter de la même manière à cause de l'obstacle que représente le recouvrement de la bouche et du nez. Que cela soit consciemment ou non, nous devons concentrer notre attention sur la modulation, le ton, le volume, etc. de la voix, des aspects qui deviennent très utiles dans la transmission du message et que nous devons mettre en évidence dans l'acte de communication en allant même jusqu'à les exagérer délibérément.

L'analyse du mode de production de la voix du point de vue physiologique et de ses qualités (intensité, durée, timbre et ton) est essentielle pour vérifier que, dans une perspective scientifique, ces qualités sont celles qui suscitent une sensation déterminée et subjective chez l'être humain. Le fait de connaître l'impact de chaque qualité de la voix lors de la transmission de différentes émotions est d'une grande utilité pour établir la communication en général.

Il ne fait aucun doute que la voix constitue la manifestation expressive des êtres humains dès lors qu'elle leur permet de communiquer d'une façon unique et singulière en exprimant leur état psychique et émotionnel, car la voix est le véhicule de l'émission de sons et de mots qui sont utilisés pour exprimer et partager des sentiments et des opinions, c'est-à-dire pour réaliser l'acte de communication avec d'autres personnes. Nous pouvons considérer que la voix est également un baromètre émotionnel dans la mesure où elle transmet, consciemment ou non, des états d'esprit. Comme l'affirme Pons (2015), lorsque notre discours et nos gestes transmettent le même contenu, nous générons confiance et crédibilité. En d'autres termes, le ton de voix de l'émetteur doit être en phase avec ses sentiments pour créer de la crédibilité. Le ton de voix devient ainsi un facteur à prendre en compte dans les processus d'enseignement-apprentissage, à toutes les étapes éducatives et, à plus forte raison lors des premières étapes et dans les situations de handicap comme en témoignent différentes études et publications dans ce domaine.

La plus grande partie du message se construit à travers cet élément puisque, comme nous l'avons indiqué plus haut, la parole est notre principal véhicule d'expression. La parole, entendue comme un sentiment exprimé à voix haute, est une sensation intérieure qui est transmise à travers notre outil d'expression le plus habituel: la voix. La parole révèle un sentiment interne qui fait vivre les mots à travers le son de la voix. La prononciation doit être définie par les caractéristiques suivantes: correction, clarté, fluidité, naturel et sécurité.

Dans la plupart des cas, les facteurs décrits plus haut altèrent et vont même jusqu'à interrompre la communication étant donné qu'ils affectent la transmission du message.

Dans la sphère éducative, on suppose qu'ils réduisent l'expressivité du signifié, un des éléments essentiels dans le processus d'enseignement-apprentissage aux différents niveaux et dans les différents contextes éducatifs.

### 3. CONCLUSION

L'adaptation progressive à l'EEES nous permet d'aborder des changements dans le processus d'intégration curriculaire en partant d'une modification de la manière d'appréhender le rôle et la relation aussi bien des enseignants que des élèves. Par ailleurs, il faut tenir compte de la contextualisation et de la diversité dans les différentes étapes éducatives pour atteindre la pleine inclusion des différents acteurs du système éducatif.

La communication constitue en soi un élément fondamental dans la sphère éducative pour atteindre l'objectif poursuivi. L'irruption de la pandémie à laquelle nous devons faire face dans le monde entier a modifié notre manière de communiquer. Elle affecte non seulement l'aspect verbal, dès lors que le masque interrompt d'une façon physique et physiologique l'émission de la voix et des sons, mais également la communication non verbale, un facteur indispensable pour comprendre l'intégralité du message. Dans la sphère éducative, qui requiert un plus grand appui visuel du visage et concrètement de la bouche, nous pouvons affirmer que le port du masque réduit manifestement l'émission et la compréhension du message comme nous avons pu le constater d'un point de vue scientifique.

De façon analogue, nous devons repenser les modes organisationnels de développement de l'enseignement, ce qui implique un profond engagement de la part de tous les acteurs impliqués dans les tâches éducatives tels que les enseignants, les apprenants, les familles, etc. L'inclusion est synonyme d'empathie sociale car il s'agit d'une notion pédagogique qui résulte de la connaissance des différents besoins des individus dans une société et de la nécessité de veiller à ce qu'ils soient acceptés avec leurs différences et leur hétérogénéité.

Pour pouvoir faire face aux barrières de communication actuelles, nous devons nous attacher à rendre le problème visible dans les différents forums éducatifs et académiques, une action essentielle et indispensable pour garantir la pleine inclusion des différents acteurs dans la société d'une façon éthique et humaine. Nous nous devons de répondre aux besoins exprimés par la société pour garantir le droit à l'accessibilité et à la pleine intégration de ces derniers, en particulier au sein de la communauté éducative.

### 4. BIBLIOGRAPHIE

- |  |  |
|--|--|
| BERRY, C.: «La voz y el actor.», Alba, Barcelona, 2006.                    | FREIRE, P.: «A la sombra de este árbol rural.», El Roure, Barcelona, 1997.   |
| BUSTOS, I.: «Tratamiento de los problemas de la voz.», Cepe, Madrid, 1995. | KNAPP, M.: «La comunicación no verbal.», Paidós Ibérica, Buenos Aires, 1997. |

MEHRABIAN, A.: «Silent messages: implicit communication of emotions and attitudes.», Wadsworth Pub. Co. USA, 1981.

PONS, C.: «Comunicación no verbal.», Kairos, Barcelona, 2015.

ΡΟΥΑΤΟΣ, F.: «La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción.», Istmo, Madrid, 1994.





CHAPTER XVI  
EXPÉRIENCE D'UN ENSEIGNEMENT HYBRIDE  
AU SEIN D'UNE FACULTÉ DE MÉDECINE

NAZIHA MEGNOUNIF-CHIALI

nazihachiali17@gmail.com

MAMA BOUCHAOUR

bouchaour.m@gmail.com

AMINE MESLI

mesli.amine@gmail.com

YAMINA KHERRAF

kherrafyamina@gmail.com

*Université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen, Algérie*

**RÉSUMÉ**

À l'université, plusieurs initiatives et décisions ont été prises pour permettre aux étudiants de suivre leurs cours à distance durant la pandémie du COVID-19, crise qui a engendré des transformations pédagogiques dans l'enseignement supérieur aussi bien dans la formation graduée que post graduée. Dans l'urgence, ceci a justifié, dans notre faculté, le passage d'un enseignement en présentiel traditionnel vers un enseignement purement à distance.

En revanche, un apprentissage hybride, combinant les deux, peut maximiser les opportunités de formation tout en respectant les mesures barrières, du personnel hospitalier et de la communauté.

Dans ce travail, un modèle pédagogique dans un environnement hybride est proposé à des résidents de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années, apprenants post gradués en une spécialité des sciences fondamentales.

Dans notre faculté de médecine de Tlemcen, cette nouvelle méthode consiste à instaurer un scénario pédagogique qui met en scène le résident face à deux types d'apprentissage; cours en présentiel et des activités via des outils TICE (technologie de l'information et de communication en éducation).

**Mots clé:** apprentissage, formation, hybride, post-gradué, outils TICE.

**ABSTRACT**

At the university, several initiatives and decisions have been taken to allow students to take their courses remotely during the COVID-19 pandemic, a crisis that has led to pedagogical transformations in higher education, both in graduate and postgraduate training, graduated. At the very beginning, this justified, in our faculty, the transition from traditional face-to-face teaching to purely distance learning.

On the other hand, hybrid learning, combining the two, can maximize training opportunities while respecting barrier measures.

In this work, a pedagogical model in a hybrid environment is proposed to residents of 1st and 2nd years, postgraduate learners in a specialty of scientific research.

In our faculty of medicine in Tlemcen, this new method consists of setting up an educational scenario that puts the resident in the face of two types of learning: face-to-face courses and activities via TICE tools (information and communication technology in education).

**Keywords:** learning, hybrid, training, post-graduate, ICT tools.

## 1. INTRODUCTION

La pandémie de maladie à coronavirus (COVID-19) a provoqué des perturbations mondiales dans toutes les industries, entraînant près de 72 millions de cas dans le monde et plus de 1,6 million de décès à ce jour. En raison de la propagation rapide de la maladie dans les hôpitaux universitaires et de la pénurie d'équipements de protection individuelle, la formation médicale a été gravement touchée. Les rotations cliniques ont été suspendues, les cours facultatifs ont été annulés et l'enseignement préclinique a dû être dispensé à distance.<sup>1</sup>

Durant la période de confinement décidée par les autorités de notre pays à l'occasion de la crise sanitaire mondiale avec les mesures sanitaires, comme la «distanciation sociale», qui signifie mettre une distance physique (généralement > 1 m) entre les individus.

Depuis la période mars 2020, l'enseignement à distance était la seule option possible dans de telles circonstances où toutes les activités liées au groupe ont été arrêtées et les sessions d'enseignement gradué ont été déplacées vers des plateformes en ligne; telle que Microsoft Teams pour notre université de Tlemcen.

Les résidents, apprenants post-gradués, se sont adaptés à différentes situations pour répondre aux demandes institutionnelles. Les modalités traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage ont, dans un certain sens, été abandonnées en raison des directives de distanciation sociale mises en place pour limiter la transmission de la maladie.

En revanche, Tout au long de la pandémie, ils ont fait preuve d'une remarquable offre de soins aux patients. Alors que nous avançons dans d'éventuelles autres phases pandémiques, nous devons nous préparer à prioriser les opportunités de formation de ces derniers. Dans notre spécialité, un modèle d'apprentissage hybride a été proposé dans l'objectif d'améliorer la qualité d'un apprentissage autodirigé des résidents et de les impliquer davantage au lit du patient.

Les technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE) font maintenant partie du paysage de l'enseignement supérieur, mais avec des variations importantes entre les enseignants-chercheurs, les établissements et même les pays (Depover, Karsenti & Komis, 2008). Dans ce contexte de l'apprentissage distribué par la technologie, deux modèles marquent la littérature; le modèle de l'apprentissage complètement en

<sup>1</sup> Aleksander Dawidziuk and others, 'Global Access to Technology-Enhanced Medical Education During the COVID-19 Pandemic: The Role of Students in Narrowing the Gap', *Global Health, Science and Practice*, 9.1 (2021), 10–14 <<https://doi.org/10.9745/GHSP-D-20-00455>>.

ligne (*online learning*) et le modèle hybride (*hybrid learning*) qui mélange des activités en présentiel et des activités en ligne.<sup>2</sup>

Pour définir l'apprentissage hybride (*hybrid learning*), Graham (2006) mentionne que ce concept réfère soit à une combinaison de modalités technopédagogiques ou de méthodes pédagogiques, ou soit à une combinaison de modalités d'enseignement en classe et en ligne. C'est à cette dernière signification que nous nous référons quand nous parlons d'apprentissage hybride.

Ainsi, selon Laster, Otte, Picciano et Sorg (2005), un cours selon le modèle de l'apprentissage hybride est celui qui intègre des activités en ligne avec des activités en classe de façon planifiée et pédagogique et dont la proportion des activités en classe (définie par l'institution) est remplacée par des activités en ligne. D'après les travaux du Sloan Consortium (Picciano & Dziuban, 2007), un cours hybride contient entre 30 % et 79 % d'activités en ligne, comparativement à un cours en ligne (80 % des activités sont en ligne) ou un cours enrichi par les technologies éducatives (1 % à 29 % d'activités en ligne).<sup>3</sup>

L'intégration des outils technologiques nécessite le développement d'un modèle d'enseignement hybride innovant qui répondra à différentes circonstances et de le pérenniser. Cela implique également qu'il doit répondre aux besoins éducationnels pour la constitution de portfolios exhaustifs.

Ce paradigme doit nécessairement maintenir la motivation des apprenants post-gradués et garder leur bien-être.

## 2. METHODE

### 2.1. Intervenants

— Dans notre spécialité, le nombre de résidents est restreint. Afin de pallier à l'éloignement du staff, membres du comité pédagogique national, nous avons pensé à rapprocher nos résidents à ceux d'autres facultés. Pour cela, nous avons pensé à un même enseignement en hybride.

— Un enseignant et trois résidents ont participé à l'étude.

### 2.2. Moyens technopédagogiques

Nous avons choisi la plateforme «Google classroom», gratuite, facile et accessible.

### 2.3. Description des activités de la spécialité

Notre spécialité est hospitalo-universitaire.

Les connaissances déclaratives assimilées lors des séances de cours traditionnel constituaient des prérequis pour la formation à l'activité hospitalière d'explorations «au lit du patient».

<sup>2</sup> Béchard and others.

<sup>3</sup> Jean-Pierre Béchard and others, L'apprentissage hybride en sciences de gestion: ce qu'en pensent les étudiants, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30.1 (2014) <<https://doi.org/10.4000/ripes.784>>.

#### 2.4. Description des activités d'apprentissage hybride

La classe a reçu un cours en présentiel, une documentation et a eu pour consignes suivantes:

- Compléter le cours, celui-ci contient des chapitres vides ,
- De répondre à un QCM (questions à choix multiple),
- De concevoir une carte mentale.

#### 2.5. Structure du cours et scénario d'apprentissage

La présentation de la structure du cours s'appuie généralement sur un découpage modulaire qui fait apparaître les articulations principales du cours.

A titre d'exemple le cours intitulé «Milieu intérieur et membrane plasmique» est organisé autour de deux modules, chacun de ces modules définissant une période d'activité basée sur un scénario d'apprentissage spécifique.

Le scénario correspondant à la première période d'activité peut être décrit de la manière suivante:

- Séance présentielle au cours de laquelle l'enseignant présente brièvement les objectifs d'apprentissage, et assure le cours qui est incomplet. A la fin de cette première séance, il présente les travaux à réaliser durant la période intercours, précise les modalités d'organisation et les délais de dépôt des travaux sur la plate-forme;

- Une documentation est injectée sur la plateforme (vidéos you-tube, et tutoriel de méthode de confection d'une carte mentale via un outil TICE).

- La période intercours est mise à profit par les résidents pour effectuer les trois travaux demandés. Les travaux demandés ont été conçus de manière à amener les étudiants à effectuer un travail individuel ou collaboratif.

- Durant cette période au cours de laquelle le résident travaille à distance, le cours disponible en ligne est accompagné d'exercices interactifs qui permettent au résident d'évaluer sa progression dans l'apprentissage.

- Les travaux sont rendus à distance et reçoivent en retour une évaluation de l'enseignant.

- Un forum de discussion est à leur disposition de manière à leur permettre de poser des questions en cas de difficulté ou de collaborer entre eux.

- L'enseignant répond aux questions , tient au courant des changements d'horaire éventuels.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Christian Depover and others, 'D'un Modèle Présentiel Vers Un Modèle Hybride. Etapes et Stratégies à Mettre En Œuvre Dans Le Cadre d Une Formation Destinée à Des Fonctionnaires Locaux', *Distances et Savoirs*, 2.1 (2004), 39–52 <<https://doi.org/10.3166/ds.2.39-52>>.

### 3. RESULTATS

Déroulement des activités:

- Sur la plateforme, les chapitres des cours ont été remis à temps. Les résidents ont travaillé en collaboratif.
- Ils ont répondu au QCM (questions à choix multiple composé de 10 items).
- Ils ont confectionné des cartes mentales.

### 4. DISCUSSION

Plusieurs recherches tentent de cerner le phénomène de l'apprentissage en ligne où l'on se centre sur l'apprenant et les processus cognitifs tout en utilisant Internet comme plateforme de diffusion avec des applications technopédagogiques web 2.0. À titre d'exemple, certains travaux se penchent sur le travail des enseignants (Seok, 2008; Wilson, 2007), d'autres scrutent la qualité des dispositifs et des effets sur les étudiants et leurs apprentissages (Ebersole, 2005; Frydenberg, 2007; Khare & Lam, 2008). Certaines recherches esquissent le portrait des étudiants dans ces dispositifs et des processus organisationnels nécessaires à une telle implantation (Leitner, 2008; Sandeen, 2008). Finalement, d'autres chercheurs se lancent dans une ébauche de théorisation de l'apprentissage en ligne (Anderson, 2008).<sup>5</sup>

Les activités effectuées par les apprenants ont pu mobiliser certaines compétences:

- La connaissance est la compétence cognitive fondamentale et fait référence à la rétention d'informations spécifiques et discrètes telles que des faits et des définitions ou une méthodologie, telle que la séquence d'événements dans un processus étape par étape. Les connaissances peuvent être évaluées par des moyens simples, par exemple, des questions à choix multiples ou à réponse courte qui nécessitent la récupération ou la reconnaissance d'informations, par exemple, «Nommez cinq sources d'informations sur les médicaments». Les professionnels de la santé doivent maîtriser de vastes quantités de connaissances telles que les protocoles, les interactions et la terminologie médicale qui sont mémorisées, mais le simple rappel des faits ne fournit pas de preuve de compréhension, qui est le niveau supérieur suivant dans la taxonomie de Bloom.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Béchard and others.

<sup>6</sup> Nancy E. Adams, 'Bloom's Taxonomy of Cognitive Learning Objectives,' *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103.3 (2015), 152–53 <<https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>>. therefore, lead to deeper learning and transfer of knowledge and skills to a greater variety of tasks and contexts.»»container-title»:»Journal of the Medical Library Association: JMLA»,»DOI»:»10.3163- /1536-5050.103.3.010»,»ISSN»:»1558-9439»,»issue»:»3»,»journalAbbreviation»:»J Med Libr Assoc»,»language»:»eng»,»note»:»PMID: 26213509\nPMCID: PMC4511057»,»page»:»152-153»,»-

— Le domaine psycho-moteur:

L'image animée et dynamique, occupe une place grandissante au point de devenir un incontournable du mode de vie actuel. Les exemples sont tout aussi nombreux que variés. Citons à titre d'illustration les réseaux sociaux (*twitter, facebook, instagram, tiktok*, etc.), les médias d'information (*brut*), l'émergence des cv vidéo dans les procédures de recrutement, le déploiement des «vidéos tuto» (chaînes *youtube*).<sup>7</sup>

La supériorité de la vidéo sur les images fixes ou les explications verbales tient à la facilité pour les apprenants à visualiser la manière dont il faut réaliser le geste ou plus largement la manière dont les éléments de la situation interagissent entre eux (Yousef, Chatti et Schroeder, 2014).<sup>8</sup>

— Le domaine affectif:

Il a été démontré que le travail en petits groupes favorise un plus grand engagement des étudiants et améliore leurs résultats.<sup>9</sup>

La confection d'une carte mentale retrouve ses traces dans la taxonomie de Bloom:

— 1<sup>ère</sup> étape: l'apprenant a mis à contribution ses capacités de mémorisation et 2<sup>ème</sup> paraphraser (dire ce qu'il conçoit).

— 2<sup>ème</sup> étape: transférer la théorie en situation pratique et à trouver des relations logiques et des significations à différents paradigmes.

— 3<sup>ème</sup> étape 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>: combiner les éléments pour produire quelque chose et prendre des décisions, défendre un point de vue.

Joseph Donald Novak né en 1932, développe le concept de cartographie dans les années 70 en se basant sur la théorie de l'assimilation d'Ausubel. Le transfert de l'utilisation de la carte conceptuelle en éducation date des années 80. Il est l'auteur et co-auteur de nombreux ouvrages et publications dont «apprendre à apprendre». Novak considère les cartes conceptuelles comme un moyen d'acquérir des procédures d'apprentissage, il s'agit donc d'un outil métacognitif plutôt qu'un outil d'apprentissage.<sup>10</sup>

En manipulant l'outil informatique, le résident développe des compétences transversales.

source»:»PubMed»,»title»:»Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives»,»volume»:»103»,»author»:»{{«family»:»Adams»,»given»:»Nancy E.»}},»issued»:»{«date-parts»:»[[«2015»,7]]}}»,»schema»:»https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json»}

<sup>7</sup> Eric Flavier, 'La vidéoformation', *Savoirs*, 55.1 (2021), 17–55.

<sup>8</sup> Flavier.

<sup>9</sup> 'Small Group and Individual Learning with Technology: A Meta-Analysis - Yiping Lou, Philip C. Abrami, Sylvia d'Apollonia, 2001' <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543071003449>> [accessed 5 April 2022].

<sup>10</sup> Brigitte Berthou and Claire Marchand, 'Les cartes cognitives: quelles utilisations en soins infirmiers?', *Recherche en soins infirmiers*, 101.2 (2010), 29–41.

### Limites de l'étude

- Le nombre réduit des participants n'a pas pu réaliser une étude comparative (présentielle vs distancielle).
- Difficile d'apprécier un taux de réussite ou de satisfaction

### Points faibles

- L'enseignant se doit d'évaluer en permanence ses méthodes d'enseignement afin d'évoluer et de remédier à temps aux éventuelles insuffisances.
- La survenue de problèmes techniques pouvant parfois entraver le bon déroulement des séances.
- Dépendre des outils pédagogiques peut, parfois constituer un obstacle au bon déroulement d'un enseignement à distance. Il est possible de remplacer les équipements informatiques coûteux par des solutions basées sur les smartphones (Lee, Sergueeva, Catangui, & Kandaurova, 2017)<sup>11</sup>
- Il est difficile d'effectuer une évaluation sommative. Pendant les premières vagues de la pandémie, les évaluations des connaissances et des compétences qui étaient traditionnellement menées en présentiel ont été mises en ligne, ce qui a soulevé des problèmes d'intégrité, de validité et de fiabilité académiques.<sup>2</sup>

### Points forts

- Une approche d'apprentissage hybride flexible et adaptative utilisant la technologie numérique avec l'apprentissage en ligne des activités de spécialité a fourni une expérience éducative unique aux résidents en première année post-gruée.
- Les classes hybrides, qui combinent les avantages de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement en face à face, deviennent de plus en plus populaires, et un certain nombre d'études suggèrent que les résultats des élèves peuvent être égaux ou supérieures à celles des cours traditionnels en présentiel.<sup>12</sup>
- L'évaluation est restée formative et non stressante.
- Tous les résidents ont affirmés être satisfaits.

<sup>11</sup> Alexander Skulmowski and Günter Daniel Rey, 'COVID-19 as an Accelerator for Digitalization at a German University: Establishing Hybrid Campuses in Times of Crisis', *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2020 <<https://doi.org/10.1002/hbe2.201>>.

<sup>12</sup> Alison E. M. Adams, Shelby Randall, and Tinna Traustadóttir, 'A Tale of Two Sections: An Experiment to Compare the Effectiveness of a Hybrid versus a Traditional Lecture Format in Introductory Microbiology', *CBE Life Sciences Education*, 14.1 (2015), ar6 <<https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0118>>.



— Aussi, en pratique, la perspective de développer des compétences cliniques en ligne représente un défi majeur où par exemple, des examens cliniques structurés objectifs (ECOS), dans lesquels les étudiants tournent à travers une série de stations virtuelles par voie électronique, surveillés par le corps enseignant, à l'aide de technologies de diffusion en continu, peuvent aider à l'évaluation des stages cliniques.<sup>13</sup>

## 5. CONCLUSION

En cette période COVID-19, l'expérience a montré qu'il est actuellement nécessaire de basculer vers des modèles d'apprentissage hybrides, sous l'oeil attentif de la recherche pédagogique. Ainsi, remédier aux insuffisances de l'enseignement à distance exclusif, signifie une bonne stratégie dans la conception d'un curriculum qui répond aux besoins de formation.

## 6. BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS, Alison E. M., Shelby RANDALL, and Tinna Traustadóttir, 'A Tale of Two Sections: An Experiment to Compare the Effectiveness of a Hybrid versus a Traditional Lecture Format in Introductory Microbiology', *CBE Life Sciences Education*, 14.1 (2015), ar6 <<https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0118>>
- ADAMS, Nancy E., 'Bloom's Taxonomy of Cognitive Learning Objectives', *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103.3 (2015), 152–53 <<https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>>
- Ahmady, Soleiman, Per Kallestrup, Mohammad Mehdi Sadoughi, Marzieh Katibeh, Masomeh Kalantarion, Mitra Amini, and others, 'Distance Learning Strategies in Medical Education during COVID-19: A Systematic Review', *Journal of Education and Health Promotion*, 10 (2021), 421 <[https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_318\\_21](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_318_21)>
- BÉCHARD, Jean-Pierre, Catherine CARRÉ, Gabriella FRANKEL, Zoffirath DISSOU, Céline Bazinet, Gilles Cazabon, and others, 'L'apprentissage hybride en sciences de gestion: ce qu'en pensent les étudiants', *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30.1 (2014) <<https://doi.org/10.4000/ripes.784>>
- BERTHOU, Brigitte, and Claire MARCHAND, 'Les cartes cognitives: quelles utilisations en soins infirmiers?', *Recherche en soins infirmiers*, 101.2 (2010), 29–41
- CHEN, Alyssa, BENJAMIN K. WANG, Sherry Parker, Ashish CHOWDARY, Katherine C. Flannery, and Mujeeb BASIT, 'A Student-Led Clinical Informatics Enrichment Course for Medical Students', *Applied Clinical Informatics*, 13.1 (2022), 322–26 <<https://doi.org/10.1055/s-0042-1743244>>
- DAWIDZIUK, Aleksander, Michal KAWKA, Bartosz SZYSZKA, Ignatius WADUNDE,

<sup>13</sup> Pamela R. Jeffries and others, 'The Role of Technology in Health Professions Education During the COVID-19 Pandemic', *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 97.3S (2022), S104–9 <<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004523>>.



- and Aastha GHIMIRE, 'Global Access to Technology-Enhanced Medical Education During the COVID-19 Pandemic: The Role of Students in Narrowing the Gap', *Global Health, Science and Practice*, 9.1 (2021), 10–14 <<https://doi.org/10.9745/GHSP-D-20-00455>>
- DEPOVER, Christian, Jean-Jacques QUINTIN, Alain BRUN, and Sandrine DECAMPS, 'D'un Modèle Présentiel Vers Un Modèle Hybride. Etapes et Stratégies à Mettre En Œuvre Dans Le Cadre d Une Formation Destinée à Des Fonctionnaires Locaux', *Distances et Savoirs*, 2.1 (2004), 39–52 <<https://doi.org/10.3166/ds.2.39-52>>
- FLAVIER, Eric, 'La vidéoformation', *Savoirs*, 55.1 (2021), 17–55
- JEFFRIES, Pamela R., REAMER L. BUSHARDT, RAGAN DUBOSE-MORRIS, Colton HOOD, Suzan Kardong-Edgren, Christine Pintz, and others, 'The Role of Technology in Health Professions Education During the COVID-19 Pandemic', *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 97.3S (2022), S104–9 <<https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000004523>>
- SKULMOWSKI, Alexander, and Günter Daniel Rey, 'COVID-19 as an Accelerator for Digitalization at a German University: Establishing Hybrid Campuses in Times of Crisis', *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2020 <<https://doi.org/10.1002/hbe2.201>>
- 'Small Group and Individual Learning with Technology: A Meta-Analysis - Yiping Lou, Philip C. Abrami, Sylvia d'Apollonia, 2001' <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543071003449>> [accessed 5 April 2022]



CHAPTER XVII  
PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE : FORMER À L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

MOHAMED MILIANI  
*Université d'Oran 2, Algérie*  
milianimoh@gmail.com

**RÉSUMÉ**

L'approche par compétences, APC, a été introduite dans le système éducatif algérien un peu comme une solution 'magique' pour pallier à l'insuffisance constatée dans les apprentissages. Que ce soit en éducation nationale ou, à un degré moindre, dans l'enseignement supérieur, les autorités éducatives ont fait appel à une méthodologie exogène pour remédier aux manquements pédagogiques et dysfonctionnements didactiques. L'appel à l'APC nécessitait néanmoins une formation adéquate sans laquelle, le recours à l'APC ne pouvait donner des résultats probants. Cela induit une vision globale sans laquelle l'application de l'APC ne sera que cosmétique. La présente réflexion ne se veut pas une recette, mais une considération la plus exhaustive et la plus systémique de ce que former à l'APC présente comme prises de décisions, de choix pédagogiques et d'implémentation didactique.

**Mots clés:** approche par compétences, système éducatif algérien; apprentissages; pédagogie; formation; .

**ABSTRACT**

The competency-based approach, CBA, was introduced in the Algerian education system as a 'magic' solution to overcome the lacks in the learning processes. Whether in national education or, to a lesser extent, in higher education, the educational authorities have used an exogenous methodology to remedy pedagogical shortcomings and didactic dysfunctions. The call for the CBA nevertheless required adequate training without which its use could not yield convincing results. This induces a global vision without which the application of CBA will only be cosmetic. This reflection is not intended to be a recipe, but a most exhaustive and systemic consideration of what training at the CBA presents as decision-making, pedagogical choices and didactic implementation.

**Keywords:** competency-based approach, Algerian education system; learning; pedagogy; training; .

Mohamed Ould Amar Directeur-Général de l'ALESCO (the Arab League Educational, Cultural and Scientific Organisation) annonçait de manière assez péremptoire que: *"Some Arab universities are teaching subjects that will disappear. This means we are failing to*

*foresee the future and continuing to produce an army of the unemployed... We have to review the quality of the disciplines [we teach and think about] the curricula we need to create to keep pace with successive developments.*" (02 April 2022, Al-Fanar Media). Il soulignait ainsi le danger qui guette les universités arabes qui n'arrivent pas à se projeter dans l'avenir face à l'évolution rapide des savoirs et leur incapacité parfois à répondre aux questions de leur temps. Ainsi se pose la problématique de l'approche par les compétences, souvent mentionnée mais rarement prise à bras le corps de façon systémique. C'est pourquoi cette réflexion se propose de poser le processus de formation à l'APC, non pas comme recette, mais comme possible manière de répondre de façon systémique aux différentes réalités des terrains pédagogiques.

## 1. INTRODUCTION

Les deux secteurs de l'éducation formelle (*éducation nationale et enseignement supérieur*) ont connu des réformes en 2003, mais n'ont pas encore résolu un certain nombre de questions dues en partie à l'intersectorialité et à des problèmes internes. Cela n'est pas étonnant lorsque l'on sait que *«les responsables de l'EN ont fait preuve d'une grande discrétion concernant la mise en application des premières actions de la réforme de l'éducation»* (Roegiers 2006)

Au niveau de l'éducation nationale, l'APC prise en charge tout au moins dans les manuels, n'est que partielle dans le Supérieur (dans certains curricula). La Réforme LMD s'est principalement préoccupée du développement des savoirs disciplinaires (approche curriculaire). C'est pour cela qu'est posée ici la problématique de l'APC dans l'E.S. La Question centrale est: qu'induit la formation des enseignants à l'APC, en l'intégrant dans les gestes du métier groupés entre devoirs (éthique, attitudes et savoir-être) et expertises (savoir, savoir-faire, transmettre des savoirs/connaissances, donner des consignes, traiter des erreurs, organiser des séquences pédagogiques).

## 2. LES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DANS L'E.S

Une des questions essentielles pour le Supérieur est de comprendre l'origine des méthodologies employées ici et là sans grande cohésion. Notre réponse est dichotomisée entre *l'implicite* (pédagogie commune/populaire) et *l'explicite* (pédagogie théorique).

### 2.1 L'implicite ou Folk pedagogy (Bruner 1996, mimétisme de pratiques vécues)

C'est la pédagogie que développent une majorité d'enseignants à défaut d'une formation initiale de formateurs. Ainsi, ces enseignants acquièrent un savoir professionnel expérientiel (en tant qu'apprenant et/ou enseignant) qu'ils vont mettre en pratique pour faire face aux choix qui s'imposent à eux, à défaut d'une anticipation planifiée. Cela correspond à la construction d'une théorie personnelle/pratique et une autorégulation

émotionnelle, motivationnelle et métacognitive. Ces démarches influencent la façon dont les gens interprètent et réagissent aux défis pédagogiques (tels que celui de l'APC). Cet implicite (cette *folk pedagogy*) peut cependant être systématisé pour le développement professionnel de l'enseignant. Pour ce faire, les capacités professionnelles des enseignants doivent être acquises dans des plans de formation (l'APC comme matière à démontrée en tant que pratique) et développées dans le cadre d'un processus de formation continue. L'explicite, c'est-à-dire, les capacités professionnelles d'un enseignant sont un ensemble de compétences sociales et intellectuelles (connaissances pédagogiques et/ou stratégies d'autorégulation adaptative) qui sont mises en œuvre de façon volontaire, consciente et planifiée. Il est vrai aussi que l'intuitif fait parfois figure d'un impromptu en l'absence d'une réponse arrêtée et bien réfléchie.

## 2.2. On apprend à devenir un enseignant

Enseigner n'est pas la capacité des Monsieur Jourdain. Nul ne peut pratiquer l'enseignement sans avoir une connaissance soutenue et effective. Aussi, ni l'expérientiel, ni les routines, ni le savoir-faire pédagogique observé, ni le ressenti, encore moins la *folk pédagogie*, ne peuvent être des substituts à des savoirs et savoir-faire appris pour installer des pratiques conscientes, des activités aussi complexes que:

— Connaître les processus d'apprentissage des étudiants; Accompagner les étudiants; Être responsable de l'application des principes éthiques; Coopérer avec les pairs et les partenaires; Développer une réflexivité active pour ajuster ses actions; Concevoir et animer des situations pédagogiques; Assurer la dynamique de groupe; Perpétuer la culture de la réussite; Renforcer l'*éducabilité* des étudiants; Travailler sur le sens et la cohérence de nos actes pédagogiques; et Raffermer les interactions avec les autres (étudiants et pairs).

En Europe c'est l'approche TUNING (projet Compétences dans l'enseignement, 2010) qui a le mieux identifié les «*aptitudes à l'enseignement: capacité de réfléchir à la façon dont les compétences en matière d'enseignement sont mises en pratique, en appliquant efficacement des concepts éducatifs*». Si l'un de ces concepts est l'APC, force est de constater que sa pratique à l'université n'est pas systématiquement appliquée partout, car elle reste du ressort de l'enseignant en tant qu'individu et non comme membre d'une communauté de pratique.

## 2.3. L'APC dans le système éducatif

L'approche par les compétences s'est imposée dans le monde de façon diverses. En Algérie, l'APC a permis aux formations scolaires et universitaires d'être plus conformes aux besoins de la société et des apprenants. Elle permettait de même de faire face aux exigences de l'évolution de tout le système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes et les curricula universitaires et scolaires en tenant compte de la professionnalisation des contenus à enseigner.

### 2.3.1. *L'APC dans l'éducation nationale*

La réforme de 2003 a mis en avant l'approche socioconstructiviste qui permet le changement de paradigme: de l'enseignement vers l'apprentissage. Il fallait changer les contenus disciplinaires décontextualisés (loin de l'environnement des professionnels) et cloisonnés (la mono-disciplinarité est souvent mise en avant). Par ailleurs, le Référentiel Général des programmes (2009:17) avançait que l'enseignant devait être entraîné à «*agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des situations*» par rapport à des situations-problèmes.

### 2.3.2. *L'APC dans le supérieur*

Cette dimension n'est pas encore introduite de façon systémique dans les curricula et dans les méthodologies. La preuve est que nombre d'offres de formation sont en majorité académiques au détriment des formations professionnalisantes. Cependant, L'APC induit nécessairement une professionnalisation des contenus des curricula en rapport avec les demandes du secteur socioéconomique. Développer les principes de l'APC chez les enseignants revient à faire acquérir des savoirs savants/bruts et les transformer en savoirs à enseigner, entraîner à la maîtrise des savoir-faire et développer un savoir agir en situation.

## 3. **COMPÉTENCE: UN CONCEPT, DES INTERPRÉTATIONS**

il faut remonter jusqu'à Chomsky (1971) pour voir les notions de compétence/performance qui ont constitué en leur temps une avancée majeure. Mais c'est dans le monde de l'entreprise et de la formation professionnelle que ces concepts ont subi des ajustements qui ont été adoptés plus tard dans le monde de l'éducation. Le terme désigne des savoir-faire professionnels et intellectuels: par exemple, se documenter, argumenter, résoudre un problème.

Pour notre argumentaire, nous nous référerons à la langue anglaise pour définir le terme de compétence, où Compétence est opposée à *Competency*. Les deux termes ont un rapport hiérarchique: le second est compris dans le premier. Le premier se réfère à la capacité d'un apprenant pour s'acquitter de ses responsabilités professionnelles. Un peu à contre-courant, pour Roegiers la compétence est non pas une capacité mais une 'possibilité' de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème. Par contre, *Competency* (compétences) décrit la performance réelle de cet apprenant dans une situation particulière.

Nous posons alors comme axiome: L'apprentissage basé sur les compétences est centré sur l'apprenant et sur un apprentissage en autonomie où l'enseignant n'a qu'un rôle secondaire. Ceci nous permettra donc de mieux distribuer les rôles et activités dans la perspective APC (cf. tableau).

Compétence	Competency
<p>Décrit la capacité générale d'une personne  <b>COMPÉTENCE = CONNAISSANCES + APTITUDES</b></p> <p><u>Composantes de la Compétence:</u> Compétences en communication            Compétences en gestion du temps            Compétences en prise de décision            Compétences interpersonnelles            Connaissances techniques            Esprit d'équipe            Informations fonctionnelles</p>	<p>Décrit la capacité d'une personne à accomplir une tâche, C'est un savoir-faire pour agir.  <b>COMPETENCY = COMPÉTENCES + ATTITUDES + ENGAGEMENT</b></p> <p>Les compétences sont des aptitudes essentielles, des attitudes et des comportements requis pour l'exécution efficace de tâches ou d'activités réelles (liées à un domaine ou à un espace de travail).</p> <p><b>PEUT-ON ENSEIGNER LES CONSTITUANTS DE L'ENGAGEMENT?</b></p> <p>Apprendre des erreurs            Attitude gagnante            Attitude positive            Confiance en soi            Détermination            Entreprenant            Honnêteté et intégrité            Motivation personnelle            Persévérance</p>

### 3.1. Prérequis: paramètres pour faire appliquer L'APC

Les enseignants sont différents comme enseignants, mais aussi comme apprenants au niveau de leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage. Cela se traduit par une différence entre leur capacité intellectuelle; leurs conceptions de l'apprentissage; leurs connaissances antérieures (schèmes); leurs croyances en leur auto-efficacité (self-efficacy); leurs émotions; leurs intérêts; leurs motivations; leurs stratégies d'apprentissage; leurs styles d'apprentissage.

### 3.2. Modalités de la formation dans une perspective APC

En se rapportant à la situation ante, il faut relever que l'APC requiert une forme particulière de l'acte pédagogique. Nous insistons sur la responsabilité des étudiants (amener le groupe-classe à prendre des initiatives et de s'autogérer), sur la nécessité d'apprendre à autonomiser les étudiants et de les responsabiliser. Par ailleurs, il faut simuler des situations authentiques tout en repensant sa propre pratique pédagogique antérieure. Seulement, il faudra répondre à la question de la centration sur l'apprenant: Qu'est-ce que placer l'apprenant au centre de l'apprentissage ? Ensuite, trouver ce que cela signifie en maths ? En psychologie ? En langues ?

### 3.3. Les méthodes d'enseignement

L'enseignant se doit de refonder sa façon d'enseigner. Ainsi, il doit y avoir moins de conférences magistrales; Plus de discussions de groupe; de démonstration; d'instruction; d'enseignement individualisé/individualisation des apprentissages; de jeu (simulation; jeux de rôles); d'enseignement assisté par ordinateur; de formation à distance.

Le tableau suivant essaye de récapituler une approche globale de l'enseignement par l'APC. L'on passe ainsi d'une approche (une philosophie d'enseignement) à une méthode (ensemble de techniques) à une stratégie (pour la meilleure résolution d'un problème) et terminer par des techniques (moyens divers et pratiques pour résoudre un problème).

Approche D'enseignement	Méthodes D'enseignement	Stratégies D'enseignement	Techniques D'enseignement
<p><b>Planification</b></p> <p>Et</p> <p><b>Comment enseigner</b></p> <p>(A partir de quelle définition de l'apprentissage ?)</p> <p>Activités d'enseignement et d'apprentissage</p> <p>Conférences,</p> <p>Tutorat,</p> <p>Apprentissage autodirigé étude de cas,</p> <p>Ateliers,</p> <p>Apprentissage en milieu de travail</p>	<p><b>Activités d'instruction</b></p> <p>Participation en classe démonstration,</p> <p>Récitation,</p> <p>Application</p> <p>Mémorisation</p>	<p><b>Selon les styles d'apprentissage des étudiants:</b></p> <p>Visuel</p> <p>Auditif</p> <p>Kinesthésique</p> <p>Expérimentant</p>	<p>Les mesures,</p> <p>Les techniques</p> <p>Les procédés</p> <p>Les 'trucs'</p> <p>Pris/suivis</p> <p>Pour enseigner</p>

### 3.4. Exécution d'une tâche-APC

Le schéma suivant essaie de mettre en perspective les trois paramètres qui rentrent en relation au niveau décisionnel de l'enseignant. L'interaction se fait de manière descendante (identifier une compétence à développer) pour devenir ascendante pour vérifier la cohérence de l'ensemble: *la tâche permet de définir le type de compétence visée* et les *compétences* induites.





Afin de réaliser une tâche, ce qui est à faire dans le cadre d'une activité (lecture, projet, simulation...), l'enseignant doit définir des tâches significatives, c'est-à-dire ayant un gap informationnel ou d'opinion associé à un langage contextualisé. Il faut que l'apprenant ait la capacité à 'fonctionner' en classe (et plus tard dans un futur métier). Les capacités d'effectuer des tâches d'apprentissage peuvent être combinées pour résoudre des tâches. En donnant une tâche aux apprenants, l'enseignant relie celle-ci à une compétence qui sera elle-même traduite en '*competencies*' qui permettront de venir à bout de la tâche. Le schéma montre l'aspect dialectique et dynamique entre tâche compétence et '*competencies*'. Ces dernières combinent savoir déclaratif, savoir-faire, compétence interpersonnelle, attitudes, valeurs et capacité à apprendre.

#### 4. PERSPECTIVES

En conclusion, notre premier rappel est un mot de prudence émis depuis 1996: «... the circulation of foreign ideas will always be detrimental to the Algerian system of education if endogenous and exogenous factors are not looked at carefully and changes brought about progressively. The need or obligation to graft foreign theories onto the system will always pose a problem because they are imposed on an alien set without any consideration for the whole, putting into question the ecological validity of these theories<sup>1</sup>» (Miliiani 1996: 11). L'autre conseil nous amène à tempérer l'ardeur de certains en avouant que LAPC n'est pas la panacée à tous les problèmes posés à l'institution universitaire. Néanmoins, les compétences sont à démontrer et exigent moins d'intervention pour que l'apprenant puisse mieux construire son savoir. De même, un intéressement à l'APC induit une pédagogie des résultats attendus (*outcome-based education*).

En dernier ressort, l'APC nécessite de déterminer les compétences génériques et spécifiques pour satisfaire à la problématique de l'employabilité requise pour la pratique sociale et communautaire harmonieuse. Seulement, et plus que de coutume, l'accent doit être mis sur la responsabilisation des parties-prenantes et la réalisation de résultats des programmes de formation et organisé autour des *competencies*.

#### 5. BIBLIOGRAPHIE

BRUNER, J. S. *The culture of education*.  
Harvard University Press 1996

CHOMSKY, N *Aspects de la théorie syntaxique*,  
Paris, Seuil, 1971

<sup>1</sup> «La circulation des idées étrangères sera toujours préjudiciable au système éducatif algérien si les facteurs endogènes et exogènes ne sont pas examinés attentivement et si des changements ne sont pas apportés progressivement. La nécessité ou l'obligation de greffer des théories étrangères sur le système posera toujours un problème parce qu'elles sont imposées à un ensemble étranger sans aucune considération pour l'ensemble, remettant en question la validité écologique de ces théories.» Notre traduction.

- MILIANI MOHAMED «The circulation of European educational theories and practices: the Algerian experience», *Mediterranean Journal of Educational Studies* vol. 1, n°1, Malta, 1996.
- Référentiel Général des programmes, Ministère de l'Éducation Nationale (2009)
- ROEGIERS, C. Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Ministère de l'éducation. 2006.
- LENNON, M. C., B. FRANK, J. HUMPHREYS, R. LENTON, K. MADSEN, A. OMRI et R. TURNER . (2014). L'approche Tuning: Relever et mesurer les résultats d'apprentissage sectoriels dans le système d'enseignement postsecondaire. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

## CHAPTER XVIII

### PROJET DE MOOC POUR ENSEIGNER L'UTILISATION D'OUTILS TICE DU CLOUD : CONTEXTE ET ÉTUDE DE BESOINS

ALI MOUHOUCHE

amouhouche@yahoo.fr

*Ecole Nationale Supérieure Agronomique (E.N.S.A.), Alger, Algérie  
et Laboratoire de Didactique des Sciences, E.N.S. Kouba, Alger, Algérie*

#### RÉSUMÉ

Cet article étudie des aspects préliminaires pour la conception et la réalisation d'un MOOC (*Massive Open Online Course*) pour enseigner «l'utilisation d'outils pédagogiques TICE du Cloud Computing (nuage informatique)». Il explique le projet de MOOC, son intérêt, son contenu, sa scénarisation et montre et analyse les résultats d'une étude de besoins en milieu étudiant universitaire, réalisée à l'E.N.S.A. (Ecole Nationale Supérieure Agronomique, Alger). L'article est le prélude à un projet de conception d'un MOOC. Après une introduction montrant l'évolution historique de l'enseignement-apprentissage et le passage par différents approches et paradigmes, le contenu pédagogique du MOOC est esquissé, suivi du questionnaire de l'étude de besoins. Les résultats de cette étude sont finalement rapportés et discutés. Il apparaît que les MOOC ne font pas encore partie du paysage éducatif universitaire actuel, leur utilisation cependant résoudrait quelques problèmes importants. Les nouveaux modes de *mobilité* et de *gestion personnelle du temps*, la disponibilité et la diversité de ressources pédagogiques et technologiques en ligne et des outils TICE d'*échange*, de *collaboration* et de *partage*, font que le e-learning est en passe d'être dépassé pour un nouvel horizon qu'est le MOOC.

#### ABSTRACT

This article studies preliminary aspects for the design and realization of a MOOC (Massive Open Online Course) to teach "the use of ICT teaching tools of Cloud Computing (cloud computing)". It explains the MOOC project, its interest, its content, its scripting and shows and analyzes the results of a needs study in university students, carried out at E.N.S.A. (National School of Agronomics, Algiers). The article is the prelude to a MOOC design project. After an introduction showing the historical evolution of teaching-learning and the passage through different approaches and paradigms, the educational content of the MOOC is outlined, followed by the needs study questionnaire. The results of this study are finally reported and discussed. It appears that MOOCs are not yet part of the current university educational landscape, but their use would solve some important problems. New modes of mobility and personal time management, the availability and diversity of online educational and technological resources and ICT tools for exchange, collaboration and sharing, mean that e-learning is on the way to being outdated for a new horizon that is the MOOC.

## 1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Les recherches ont montré que toute innovation nécessite une étude de terrain compte tenu de la résistance au changement, de l'opposition à l'introduction de nouvelles pratiques ou de nouveaux moyens, notamment technologiques, et de la nécessité de passer par des outils de transition (Charlier, 2000). Les MOOC (ou Massive Open Online courses)<sup>1</sup> sont décrits comme une innovation techno-pédagogique dans la manière de mettre en œuvre l'enseignement, notamment universitaire. Se lancer dans la réalisation d'un MOOC sans préparation risque la confrontation à un rejet, à des résistances ou à une opposition de la part d'un ou de plusieurs des acteurs concernés. L'objectif de ce travail entre dans la démarche exploratoire préparatrice du terrain pour la conception d'un MOOC, consacré à l'enseignement de *«l'utilisation d'outils pédagogiques TICE du Cloud»* pour un niveau universitaire (préparation à l'ingénieur).

Lorsqu'il décide de mettre en place des formations du type ouvertes et à distance, associées à des outils numériques, le formateur sait qu'il va rompre le contexte d'apprentissage habituel et traditionnel pour d'autres formules susceptibles de déstabiliser l'équilibre de la situation collective du mode présentiel bien ancré dans les pratiques. Il sait implicitement qu'il y a des risques concernant la réussite du projet et partant, celle des apprenants, et qu'il sera question de remettre en cause la dynamique du groupe dont il maîtrise habituellement la conduite. Il doit, par conséquent, prendre une posture de précaution pour introduire l'innovation en se demandant si elle constitue un appui et un apport bénéfique ou engendre trop de perturbations au regard de ses bénéficiaires (Renaud et Olry, 2013). Jacquinet-Delaunay et Fichez (2008) caractérisent l'innovation dans les universités en affirmant que *«l'innovation technico-pédagogique est un construit social qui est objet de négociation»*.

Sur le terrain, concernant l'innovation éducative, Delacôte (1996) prévient de la *«Résistance du système dans son ensemble à des changements de nature expérimentale»*. Il affirme qu'*«il faut du temps [...] pour vaincre la peur de la nouveauté, et pour converger sur des objectifs partagés. Seule une stratégie d'ensemble sur le long terme peut y parvenir»*. C'est cette nouveauté qui déstabilise.

Fullan (1994) affirme que quatre caractéristiques affectent l'introduction d'une innovation ayant une certaine nouveauté: la manière dont elle répond aux besoins, sa clarté, sa complexité, et sa faisabilité. Charlier *et al.* (2002) exprime ces critères sous forme de questions.

La manière dont l'innovation répond aux besoins n'est pas uniquement une question de rationalité (Charlier, 2002, *ibid.*). Une situation stable pour les enseignants

<sup>1</sup> L'acronyme MOOC renvoie à des pratiques pédagogiques très différentes (du xMOOC transmissif au cMOOC connectiviste, ou LMOOC pour les langues), (Charlier, B., 2014).

suppose l'existence d'un certain confort, mais elle peut être problématique du fait que le monde, et donc celui de l'éducation, évolue, et le monde professionnel connaît, lui aussi, de nouvelles exigences.

La clarté à propos des objectifs et des moyens est une des qualités d'une innovation. Elle est souvent le résultat d'un long processus d'échange et peut-être le résultat de la mise en œuvre de l'innovation elle-même (Charlier, 2002, *ibid.*). Afin de concevoir un MOOC, nous prenons la précaution de mener plusieurs phases dédiées à la préparation psychologique et conceptuelle des enseignants et à l'explication de l'innovation.

L'innovation proposée demande des changements selon de nombreuses dimensions: habiletés des individus (savoir utiliser Internet et les environnements de FAD), changements des méthodes (méthode d'enseignement et pédagogie deviennent centrée sur l'étudiant) et des outils d'enseignement (Internet et Intranet deviennent des outils au service de l'enseignement). Elle est par conséquent complexe<sup>2</sup>. C'est pour cela, que notre démarche est basée sur le principe de la prudence pour assurer sa réussite et sa pérennité.

Les possibilités effectives de mise en œuvre de l'innovation en termes d'infrastructure, un Intranet performant et une plate-forme de FAD, existent et ne posent pas de problèmes.

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), dans le cadre du programme « Éducation 2030 » destiné à sensibiliser les décideurs politiques (notamment dans les pays en développement), souligne que « *le MOOC a une distinction: c'est la seule technologie éducative évolutive développée par et pour les éducateurs* » (Patru et Balaji, 2016, p. 3). Les MOOC sont perçus, par les nouvelles visions, comme une adaptation pédagogique susceptible de pallier l'augmentation démographique et la massification de l'enseignement supérieur. Les MOOC (Massive Open Online Course), cours en ligne d'accès libre, semblent être une réponse.

Dans cette recherche, nous nous intéressons au climat dans lequel s'installera l'innovation techno-pédagogique et à la position des acteurs concernés par cette innovation en analysant le contexte et en réalisant une étude de besoins. Nous montrons dans une première section l'évolution historique des différents approches et paradigmes de l'enseignement-apprentissage qui ont mené jusqu'actuellement aux MOOC; nous présentons ensuite le contenu pédagogique du cours projeté, suivi du questionnaire de l'étude de besoins dont les résultats sont finalement rapportés et analysés.

<sup>2</sup> Le niveau de complexité est différent suivant qu'on s'intéresse au xMOOC ou au cMOOC. Le xMOOC reprend les caractéristiques d'un enseignement transmissif traditionnel, Le cMOOC modifierait certains aspects de l'enseignement (Charlier, 2014).

## 2. PRÉSENTIEL, E-LEARNING ET MOOC: UNE ÉVOLUTION OUTILS-MODÈLES CONJOINTE

Les modes d'enseignement évoluent au fur et à mesure que des moyens et technologies apparaissent. Ainsi furent utilisés, tour à tour: le courrier, la radio, la télévision, le téléphone, le minitel, ... presque tous unidirectionnels en termes de messages (excepté le téléphone). Cependant l'apparition récente de technologies éducatives nouvelles, interactives et multidirectionnelles, a fait que l'historique enseignement présentiel, caractérisé par ce qui est appelé un face-à-face enseignant-enseigné en un même lieu, au même moment et le plus souvent à un public homogène sélectionné par des conditions d'accès identiques, ne pouvait plus satisfaire unanimement les institutions éducatives.

Basque (2005) définit les TIC comme un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données multi-média de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.) et permettent l'interactivité entre des personnes, et avec des machines. L'enseignement-apprentissage en fut modifié, le e-learning est né. Les TIC recomposent les espaces de travail et de communication et «*donnent l'occasion de repenser et de délocaliser, dans l'espace et le temps, les échanges entre les enseignants et les élèves, et favorisent ainsi de nouvelles avenues pour les activités d'apprentissage ou de formation*» (Depover et al., 2006, p. 179).

Après le temps de gloire du e-learning, les nouveaux modes sociaux de *mobilité* et de *gestion personnelle du temps*, de mutations des contextes et des conditions existants, de la disponibilité et diversité de ressources pédagogiques et technologiques en ligne (outils TICE) *d'échange, de collaboration et de partage*, ont commencé à montrer d'autres exigences pour l'enseignement-apprentissage: enseigner massivement en n'utilisant que la machine.

Les nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage en ligne semblent faire leur chemin. Bruner (1986), soutenait déjà en 1986 que les systèmes d'enseignement se dirigent inéluctablement vers les nouveautés, car, écrit-il, «*les façons de penser de l'homme sont conditionnées par les outils qu'il a à sa disposition, parce que les outils s'intègrent à ses processus cognitifs*».

Le MOOC serait un approfondissement et une complexification du e-learning, il se baserait sur lui et introduit des pratiques pédagogiques et technologiques supplémentaires innovantes. Quelles sont-elles, et est-ce que ces pratiques permettent l'apprentissage ? Et quelles nouveautés introduisent-elles ?

Les modèles d'enseignement-apprentissage socioconstructiviste et connectiviste, promouvant l'autonomie, l'apprentissage collaboratif et l'utilisation de la technologie et de l'interactivité, préfigurent les MOOC: on apprend en construisant soi-même ses connaissances, on apprend avec les autres et en interagissant avec le milieu...

Ce qui fait dire à Charlier (2014) «*Avec les MOOC, on innoverait radicalement dans la manière de mettre en œuvre l'enseignement au niveau de l'enseignement supérieur*».

### 3. STRUCTURE D'UN COURS EN LIGNE: QUOI DE NEUF POUR UN MOOC

Classiquement un cours en ligne est constitué par:

- Un *système d'entrée* contenant le public cible, les objectifs, le planning, ... et toute information servant à informer et orienter l'apprenant.
- Un *système d'apprentissage* contenant de quoi apprendre: les ressources, les activités, des auto-tests, des tests (en auto-évaluation)...
- Et un *système de sortie*, comprenant l'évaluation, l'orientation....

Le cours en ligne prend en charge les aspects cognitifs et ceux métacognitifs pour l'apprentissage.

Son déroulement se fait suivant un scénario, comprenant des étapes préétablis, dans lequel les acteurs interviennent en temps et durées programmés, dans ces étapes.

Le scénario pédagogique se définit comme l'orchestration d'un ensemble d'activités d'apprentissage auxquelles s'ajoutent, d'une part, la description des ressources utiles à leur réalisation et, d'autre part, les productions de l'apprenant qui lui sont demandées. Ce scénario représente un processus d'apprentissage qui se décline en un ou plusieurs cheminements possibles pour l'apprenant ou encore qui offre une collection de ressources et d'activités pédagogiques plus ou moins reliées dans un cheminement ou une arborescence. C'est alors aux acteurs de construire de façon dynamique le processus de parcours de ces activités.

Cette structure est réalisée par un *concepteur de cours*, le suivi de la formation se fait grâce aux interventions d'un *tuteur* qui s'assure du bon déroulement, palie aux éventuelles insuffisances et œuvre pour éviter les abandons des apprenants. L'évaluation est une tâche importante dévolue aussi au tuteur. Font partie de cette évaluation en générale aussi bien l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et l'évaluation par le tuteur. Elle peut être formative (participe à la compréhension) ou sommative (participe à la décision et à la sanction).

Un MOOC est conçu de telle manière que le tuteur n'intervienne pas ou intervient très peu, en arrière plan, comme modérateur empêchant des dérives, dans la formation.

### 4. STRUCTURE GENERALE D'UN MOOC

Dans un MOOC l'intervention humaine se fait par le biais d'une vidéo. Une vidéo de présentation générale en début du cours, décrit le contenu, les objectifs, le planning... (teaser, pitch).

Les formes d'évaluation qui y sont privilégiées sont l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.

Notons que de solides connaissances en *docimologie* sont nécessaires pour mettre en œuvre, déjà une évaluation fiable, et de plus une auto-évaluation et une évaluation par les pairs.

## 5. NOTRE PROJET DE MOOC: CONTEXTE ET CONTENU

### 5.1. Éléments de système d'entrée

Intitulé: «*Un MOOC pour enseigner des outils du cloud pour étudiants*».

Public cible: Etudiants de 4<sup>ème</sup> année en formation d'ingénieur.

Contenu à enseigner: Les outils TICE qui font l'objet d'apprentissage peuvent être multiples, nous avons choisi des outils de sauvegarde de fichiers et de sauvegarde d'URL, un outil de sondage (questionnaire), le mailing, et la configuration de veille informationnelle. Ce sont des outils utiles en prévision de la préparation de mémoire de fin d'étude.

Investissement et planning: il est attendu un travail de l'étudiant de 6 heures par semaine pendant 5 semaines au moins.

### 5.2. Génèse du cours, évolution vers un MOOC et scénario

Le cours sur l'«apprentissage du cloud computing, outils pour les étudiants», avait lieu, à l'origine, en présentiel sous une forme plus ou moins expositive et transmissive. Nous nous sommes rendu compte qu'enseigner les TIC de cette façon ne convient pas, notamment pour des étudiants "digital native". Enseigner les TIC par les TIC serait une façon plus efficace. C'est, en faite, l'hypothèse de ce travail.

Le module fut ensuite enseigné en e-learning pendant deux ans. Ayant convenablement fonctionné nous avons pensé à le transformer en MOOC. Sa planification est expliquée dans cet article, sa conception puis son expérimentation feront l'objet d'autres articles à venir.

## 6. ETUDE DE BESOINS

### 6.1. Données sur l'étude

62 étudiants de 4<sup>ème</sup> année universitaire ont participé à l'étude de besoins réalisée par le biais d'un questionnaire qui leur a été adressé électroniquement avant que l'enseignant n'explique ce qu'est un MOOC et comment il se déroule.

Les questions sont dans la première colonne du tableau des résultats ci-dessous (tableau 1). Quelques explications de concepts ou de termes ont été nécessaires. Le concept d'évaluation est peu utilisé dans le jargon pédagogique habituel, nous avons dû expliquer qu'il s'agit de corrections d'examens, et de diverses questions et tests données dans les devoirs. Le terme tuteur, peu habituel en présentiel, a aussi fait l'objet d'explications.



## 6.2. Résultats et commentaires

Questions	Réponses: oui	Réponses: non	Pas de réponse (ou: ne sais pas)
Disposez-vous de moyens de connexion, navigation suffisants: PC, connexion ...?	92%	8%	
Avez-vous déjà suivi un cours en ligne?	3,2%	96,8%	
Pensez-vous que le e-learning est aussi efficace que l'enseignement présentiel?	54,8%	42%	3,2%
Savez-vous ce qu'est un MOOC?	4,8%	92%	3,2%
Avez-vous suivi des MOOC?	1,6%	98,4%	
Pensez-vous que l'on peut se passer de tuteurs-enseignants pour évaluer l'apprenant?	6,4%	80,6%	13%
Savez-vous ce qu'est l'auto-évaluation ?	16,1%	77,4%	6,5%
Savez-vous ce qu'est l'évaluation par les pairs?	11,3%	80,6%	8%
Voyez-vous des avantages à ces types d'évaluation?	12,9%	15%	72%
Y a-t-il besoin pour l'université algérienne d'aller au e-learning?	31%	61%	8%

**Tableau 1.** Les questions et le résultat du dépouillement

Si un pourcentage satisfaisant d'étudiants (92%) possède des moyens de connexion-navigation, très peu (3,2%) ont déjà suivi un cours en ligne malgré que leur perception de ce type de cours paraît aussi efficace que le présentiel à plus de la moitié d'entre eux (54,8%).

La quasi-totalité des étudiants (92%) déclarent ignorer ce qu'est un MOOC et pensent qu'il faudrait un enseignant ou un tuteur pour l'évaluation des étudiants.

L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs semblent très peu connues par les étudiants (respectivement 16,1% et 11,3%). La raison serait, pensons-nous, qu'elles sont très peu pratiquées en présentiel et, pourrait-on dire, très peu répandues chez les enseignants habitués aux méthodes classiques d'évaluation.

Globalement les avis, perceptions et réponses semblent être influencées par les pratiques et les modèles classiques d'enseignement-apprentissage vécus jusqu'à maintenant par les étudiants. Cela implique qu'il faut des arguments forts pour les convaincre à adhérer à l'idée du MOOC prévu, qui représente un changement de paradigme par rapport au modèle courant.

## 7. CONCLUSION

L'étude révèle le peu de connaissance des MOOC et de leurs environnements et pratiques du fait qu'ils ne font pas encore partie du paysage éducatif universitaire. Une sensibilisation et des formations pour étudiants et pour enseignants, apparaissent nécessaires.

Au vue des révolutions des paysages éducatifs, les MOOC ne seront pas une question de choix futur, mais incontournables à long terme. Ils résoudront quelques problèmes importants et préfigurent l'université de demain. Les nouvelles exigences de *Mobilité, de gestion personnelle et rationnelle du temps*, ainsi que la disponibilité et la diversité de ressources pédagogiques et technologiques en ligne et les progrès dans des outils TICE multimedias, *d'échange, de collaboration et de partage*, le e-learning est en passe d'être dépassé, pour laisser la place aux MOOC.

Le MOOC pourra être utilisé dans toutes les universités algérienne et ailleurs pour: mutualiser les ressources humaines et pédagogiques, pour parer au nombre croissants d'étudiants...

### Et l'avenir?

Afin de nous rendre compte de ce qui se passe dans le monde donnons ces chiffres: il y a eu 110 millions d'utilisateurs de MOOCs dans le monde en 2019 (source: CAMPUS France,). En France, en 2017, plus de 3 millions d'élèves se sont inscrits en ligne pour suivre les cours, sous forme de MOOC, de la plateforme Coursera qui affiche sur son site: "82 millions learners around the world are building new skills and confidence". Avec les MOOC, l'accès à une formation se fera par un menu contenant un choix de thème, de langue, de niveau.

## 8. BIBLIOGRAPHIE

- CHARLIER, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ?, in S. Alava (Ed.), *Cyberspace et formations ouvertes: vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles: De Boeck.
- RENAUD, G. ET OLRV, P. (2013). Le formateur et le numérique: conditions d'une rencontre. *Education Permanente, Hors Série Afpa n°2*, p. 71-90.
- JACQUINOT, G. ET FICHEZ, É. (2008). *L'université et les TIC: Chronique d'une innovation annoncée*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- FULLAN, M. (1994). *Implementation of innovations*. International Encyclopedia of Education. Oxford: Perfamon Press.
- CHARLIER, B., BONAMY, J. ET SAUNDERS, M. (2002). *Apprivoiser l'innovation*. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- PATRU, M. ET VENKATAMARAN, B. (2016). *Making Sense of MOOCs: A Guide for Policy-makers in Developing Countries*. Paris, UNESCO.
- BOUMAZGUIDA, K., GAËTAN TEMPERMAN AND BRUNO DE LIÈVRE, (2022). "Quels

- outils d'aide à la réussite pour quels profils d'apprenants dans un MOOC hybride ?", *Recherches en éducation* [Online], 46 | 2022.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge.
- DELACÖTE, G. (1996). *Savoir apprendre: les nouvelles méthodes*. Paris: O. Jacob.
- DEPOVER, C., KARSENTI, T., KOMIS, V. (2006). *Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer*. Presse de l'Université du Québec.
- CHARLIER, B. (2014). "Les MOOC: une innovation à analyser", *Distances et médiations des savoirs* N.º 5 | 214.



CHAPTER XIX  
EL USO DEL SMARTPHONE EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

FARAH OULHACI  
*Universidad de Alicante, España*  
farah.oullhaci@gmail.com

“La tecnología no reemplazará a los profesores, pero los profesores que usan la tecnología reemplazarán a los que no la usan”.

(EDUCATIONAL CYBER PLAY GROUND)

### RÉSUMÉ

L'expansion des appareils mobiles et leur intégration dans le domaine éducatif ont donné lieu à des réflexions sur leur utilisation pour appuyer le processus d'enseignement/apprentissage, les atouts de l'utilisation des applications éducatives mobiles sont multiples, elles permettent, entre autres, de personnaliser l'apprentissage, de le moderniser, de le fluidifier et d'améliorer l'équité et ainsi améliorer les résultats des apprenants.

L'objectif principal de cet article, est d'étudier l'impact des applications éducatives mobiles comme outil pédagogique dans la classe de langues étrangères et de prouver que même en présence de tous ces dispositifs mobiles qui peuvent s'avérer des outils d'apprentissage très efficaces, le rôle de l'enseignant reste irremplaçable.

Nous allons aussi citer quelques applications mobiles qui démontrent que le téléphone intelligent peut être inclus dans un cours de langue et permettre à l'enseignant de repenser sa pédagogie tout en accompagnant les apprenants vers un usage contrôlé des dispositifs modernes, afin de casser les habitudes d'enseignement/apprentissage traditionnelles par le biais des nouvelles technologies qui sont bénéfiques pour l'apprenant comme pour l'enseignant car elles peuvent accomplir des missions d'appui dans le processus d'enseignement/apprentissage.

**Mots clés:** Smartphone – Technologie – Application mobile – Langue étrangère – L'enseignement/apprentissage.

### ABSTRACT

The expansion of mobile devices and their integration in the educational field have given rise to reflections on their use to support the teaching/learning process, the advantages of using mobile educational applications are several, they allow, among other things, to personalize learning, modernize it, make it more fluid and improve equity and thereby improve learner outcomes.

The main objective of this article is to study the impact of mobile educational applications as a teaching tool in the foreign language class and to prove that even in the presence of all these mobile devices which can prove to be learning tools very effective, the role of the teacher remains irreplaceable.

And we are going to cite a few mobile applications which demonstrate that the Smartphone can be included in a language course and allow the teacher to rethink his pedagogy while accompanying

learners towards a controlled use of modern devices, in order to break the habits of traditional teaching/learning through new technologies which are beneficial for the learner as well as for the teacher because they can carry out support missions in the teaching/learning process.

**Keywords:** Smartphone – Technology – Mobile application – Foreign language – Teaching/learning.

## 1. INTRODUCCIÓN

en la llamada sociedad de la información, surgida a partir del último tercio del siglo XX, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ha producido cambios determinantes en el ámbito educativo.

En la actualidad las tecnologías son parte inherente de nuestra vida, ocupan un lugar de relevancia en la sociedad actual, hoy en día, tanto docentes como aprendices, están inmersos en un mundo globalizado, estos avances van más allá de la red, y del intercambio de una serie de mensajes y correos vía web, desempeñan un papel imprescindible en la globalización, desde los últimos años del siglo XX y comienzos del siglo XXI, están contribuyendo indudablemente al mejoramiento de la vida humana: las relaciones laborales, la economía, la vida cultural y la institución escolar, entre otras.

La aparición de estos nuevos dispositivos móviles en entornos de enseñanza/aprendizaje ha podido suceder tanto miedo como esperanza, el miedo de un «reemplazamiento» del docente por máquinas. El problema que se nos plantea a menudo en nuestras aulas es: el uso de la tecnología en el aula, especialmente el Smartphone ¿podrá reemplazar el rol del docente? ¿Por qué usamos este dispositivo en clase? ¿Y cómo puede ser uno de nuestros puntos fuertes?

El presente trabajo se enmarca en el campo de estudio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) usadas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito del MALL<sup>1</sup>, este enfoque se basa en la reflexión sobre la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza.

El objetivo principal de este trabajo es determinar el rol que desempeña el profesor en el aula de lenguas extranjeras con la implementación de los nuevos dispositivos móviles que se están volviendo tan esenciales y habituales en la vida cotidiana. Además, citar las ventajas y desventajas de esta implementación.

Para llevar a cabo el presente trabajo, planteamos la siguiente hipótesis:

Las tecnologías móviles están en constante evolución. Hoy, sin lugar a dudas, los teléfonos inteligentes o smartphones son los dispositivos predominantes frente a una

<sup>1</sup> MALL: Mobile Assisted Language Learning: es un subconjunto de Mobile Learning (m-learning) y aprendizaje asistido por ordenador (CALL). MALL ha evolucionado para apoyar el aprendizaje de idiomas con un mayor uso de tecnologías móviles, citamos el teléfono inteligente, entre otros.

diversidad de otros ya existentes, como los ordenadores, las tabletas, las consolas de videojuegos, entre otros. Asimismo, las aplicaciones pueden apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula, sin embargo, estos dispositivos, no pueden, sustituir al docente que siempre está omnipresente en el proceso de enseñanza/aprendizaje como guía ya que siempre se necesita la presencia del profesor para facilitar la adquisición de informaciones y conocimientos. De este modo, el uso de las aplicaciones móviles, puede ser un punto fuerte y reforzar el proceso de aprendizaje junto con el profesor.

## 2. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE MÓVIL?

### 2.1. Definición del aprendizaje móvil

El aprendizaje móvil, también llamado M-learning<sup>2</sup>, derivado del E-learning<sup>3</sup>, es una forma novedosa de aprender usando dispositivos móviles (teléfonos inteligentes o tabletas) conectados a la red. Es posible aprender en cualquier lugar y cualquier momento que nos corresponda. Gracias a su flexibilidad, los aprendices pueden tener acceso a la información cuando lo desean. Los contenidos presentados son lúdicos y totalmente personalizados, y eso motiva a los estudiantes y por lo tanto, alcanzan los objetivos previamente fijados.

Enseñar consiste en permitir a todos sus aprendices, alcanzar los objetivos pedagógicos fijados por los programas, y esta tarea, se ve eminentemente compleja<sup>4</sup>.

A juicio de la UNESCO (2013), el teléfono inteligente puede ser una herramienta que le permita tanto al docente como al estudiante transformar la dinámica de la enseñanza/aprendizaje en el sentido de que no los limita a compartir un espacio como el aula de clases, por ejemplo, sino que permite tener interacción incluso si no están en el mismo espacio<sup>5</sup>.

### 2.2. Los dispositivos móviles

Un dispositivo móvil es cualquier aparato de tamaño pequeño portátil, fácil de transportar, caracterizado por la multifuncionalidad, ya que a través de un solo aparato, se pueden cumplir varias tareas al mismo tiempo gracias a su función de conectividad permanente a la red, tiene capacidades de procesamiento y almacén de datos e informaciones gracias a su memoria, estos dispositivos móviles son: los teléfonos inteligentes, las tabletas, etc.

<sup>2</sup> Del inglés: Mobile Learning

<sup>3</sup> Del inglés: Electronic Learning

<sup>4</sup> ANTON, Nathalie (2012), *L'art d'enseigner. Comment bien enseigner à nos enfants aujourd'hui?*. Bruxelles: Ixelles Publishing SA.

<sup>5</sup> UNESCO (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. París: UNESCO

Desde su aparición hasta ahora, los dispositivos móviles han ido evolucionando y adaptándose a las nuevas realidades sociales y tecnológicas, se han vuelto tan esenciales y habituales en la vida cotidiana.

El teléfono inteligente es un dispositivo que usan cotidianamente tanto docentes como aprendices para comunicarse, revisar, navegar, enviar correos, ver videos, escuchar música o incluso para enseñar o aprender. Gracias al avance tecnológico, los móviles adquirieron una gran evolución desde que salieron los primeros modelos. Los fabricantes conocen perfectamente cuál es la importancia de los Smartphones en la actualidad, en particular, en el entorno educativo. Por eso, siempre están aplicando una nueva tecnología muy avanzada a estos dispositivos con el fin de obtener los resultados que mejoran la experiencia de los docentes.

Las nuevas tecnologías están presentes en cada una de nuestras clases, los recursos y herramientas digitales pueden y deben usarse para promover un aprendizaje más efectivo<sup>6</sup>.

### 3. APLICACIONES MÓVILES EN EL AULA DE LE

Las aplicaciones móviles son programas para teléfonos inteligentes y otros dispositivos móviles que ayudan a los usuarios a realizar tareas especializadas.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras LE, estas aplicaciones móviles adquieren progresivamente un papel más relevante, están teniendo mayor impacto tanto en las aulas como fuera de ellas. Estos recursos creados con el objetivo de aprender una lengua extranjera a través de la pequeña pantalla, tienen cada vez mayor repercusión como lo afirma Kukulska-Hulme (2012):

Typical applications can support learners in reading, listening, speaking, and writing in the target language, either individually or in collaboration with one another<sup>7</sup>.

Como señala Cassany, Daniel (2021:55): vivimos en nuevos contextos comunicativos y hay que adaptar nuestros objetivos de aprendizaje. Tendremos más éxito si preparamos aprendices para el futuro (y el presente)<sup>8</sup>.

La implementación de materiales digitales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras nos permite fácilmente adaptar el trabajo a aprendientes distintos en cada grupo, y a diferentes niveles. Antes, los profesores pasaban mucho tiempo confeccionando materiales propios que requieren también mucho tiempo en su aplicación y

<sup>6</sup> ENCINA, Alonso (2012), *Soy profesor/a: Aprender a enseñar 1*. Madrid: Edelsa. P:72

<sup>7</sup> KUKULSKA-HULME, A. (2012). *Mobile-Assisted Language Learning*. En CHAPELLE, C (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Londres: Blackwell Publishing. Recuperado de: <https://online-library.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0768.pub2>. consultado el 15/03/2022

<sup>8</sup> Cassany, Daniel (2021), *El arte de dar clase*. Barcelona: Editorial Anagrama. P. 55



con cuya presentación final no están satisfechos. Ahora, gracias a los recursos digitales, podemos entregar o proyectar unos materiales confeccionados por nosotros con una atractiva y motivadora presentación gráfica, se puede incluir música, videos, etc. Gracias a la integración de los soportes tecnológicos móviles en el aula de lenguas extranjeras, podemos alcanzar fácilmente nuestro principal objetivo: la efectividad. En lugar de utilizar los materiales tradicionales como la pizarra, podemos utilizar la pantalla digital.

Además, la utilización de los dispositivos móviles favorece el contacto visual. Si el profesor utiliza una aplicación educativa, ya no tiene que dar la espalda para escribir en la pizarra, está con sus estudiantes mirándolos, observándolos y solo tiene que apretar un botón con el control remoto. Podemos atender mejor a los distintos tipos de aprendices. Los recursos que nos ofrece la tecnología son atractivos y motivadores para nuestros estudiantes que les gustará trabajar con la pantalla digital conectada a la red.

La utilización de los soportes tecnológicos puede ayudar a crear aprendientes con más independencia y a extender el aprendizaje fuera del aula. (Encina, 2012:78)

Asimismo, permite una mayor interacción y comunicación entre personas, favorece el aprendizaje colaborativo<sup>9</sup> que entiende el aprendizaje como proceso social de construcción del conocimiento y plantea que hay muchas personas que no pueden aprender de forma individual; sin embargo, cuando cuentan con apoyo externo se les hace muy fácil. De ahí que el aprendizaje colaborativo pase a ser uno de los preferidos del sistema pedagógico para facilitar la comunicación, la cooperación y la inclusión de todos los estudiantes<sup>10</sup>.

Sin lugar a dudas, existe una oportunidad que las tecnologías brindan para aprovechar este tipo de aprendizaje en función de las facilidades que posibilitan.

A continuación, presentamos algunas aplicaciones móviles que serán útiles para trabajar colaborativamente en el aula de lenguas extranjeras:

Ibañez, Jordano y Vermeulen (2016), describen los resultados de la puesta en marcha de una aplicación para la enseñanza de lenguas:

### 3.1. Aplicación VISP

Permite al alumno perfeccionar su competencia oral en inglés como lengua extranjera con actividades (léxico, fraseología y sintaxis) basadas en la audiodescripción (AD)<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Fue propuesto por Vygotsky en su teoría de la "zona de desarrollo".

<sup>10</sup> Djamane, N & Zine, A. (2016). *El aprendizaje cooperativo y las teorías*. República argelina democrática y popular: Ministerio de la Enseñanza Superior y de la Investigación.

<sup>11</sup> La audiodescripción es una de las modalidades más recientes de la traducción audiovisual, consiste en describir de manera oral lo que la persona con discapacidad visual no puede percibir en momentos de silencio o de ausencia de diálogos, para personas con algún tipo de deficiencia visual.

El objetivo principal de esta implementación es poder trasladar al aula de lengua extranjera el uso de nuevas técnicas tecnológicas que es la audiodescripción de materiales audiovisuales.



Figura 1: Aplicación educativa VISIP

### 3.2. Mentimeter

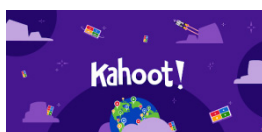
Permite crear contenidos interactivos educativos así que, promueve, de forma muy sencilla y clara, la participación de los aprendices en el aula, crea un ambiente de interacción. Se pueden crear nubes de palabras<sup>12</sup>, cuestionarios y encuestas de acuerdo a las diferentes plantillas que ofrece, para que posteriormente, los aprendientes voten la respuesta más adecuada usando sus dispositivos móviles, es ideal conectar con los alumnos a través de actividades y presentaciones interactivas.



Figura 2: Aplicación educativa Mentimeter

### 3.3. Kahoot!

Es una aplicación que se adapta a cualquier nivel educativo y tema de enseñanza, se implementa en el aula de lenguas extranjeras porque provee tanto a docentes como a aprendices una forma dinámica de aprender y repasar conceptos. Conectará a los estudiantes entre sí en un ambiente de aprendizaje virtual y social y por lo tanto, favorece el aprendizaje colaborativo.



### Figura 3: Aplicación Kahoot!

#### Padlet

Es una herramienta online, permite crear un diario mural o póster interactivo para publicar, almacenar y compartir recursos didácticos multimedia e informaciones de diferentes fuentes, de manera individual o colaborativa. Además, los usuarios pueden trabajar al mismo tiempo dentro de un único entorno digital.



Figura 4: Aplicación Padlet

Desde el punto de vista de Cassany, Daniel (2021:54), sostiene que la red ofrece cada vez más muchos recursos lingüísticos de calidad y gratuitos, que se actualizan periódicamente y que pueden mejorar el aprendizaje. Además de los diccionarios y las gramáticas en versión digital, hay recursos nuevos, más potentes y aplicados, como los traductores, los verificadores ortográficos, los corpus textuales etiquetados, los analizadores morfosintácticos o los oralizadores.

No obstante, el uso de las aplicaciones educativas móviles en el aula de lenguas extranjeras, requiere, por un lado, que el docente defina si lo que necesita el desarrollo de su clase, es una aplicación de uso general o de uso específico, porque podemos encontrar aplicaciones que podrán servir para diseñar actividades para cualquier materia p asignatura, como podemos encontrar otras aplicaciones cuyo objetivo principal es el aprendizaje de una materia específica o un contenido disciplinario propio. Y por otro lado, lo importante es que antes de plantear una actividad para trabajar mediante aplicaciones móviles, tanto el docente como los aprendientes deben tener un buen conocimiento y manejo de esta aplicación para aprovechar de su potencial y evitar problemas en su implementación, así, el uso de las aplicaciones móviles en el aula de lenguas extranjeras será un punto fuerte para mejorar el proceso educativo de manera más eficaz. Asimismo, uno de los mayores retos como docentes es la introducción de una nueva herramienta con un sentido, es decir, dentro de una programación y de una metodología. Es necesario entender que el móvil no es la salvación de nuestros alumnos, sino una herramienta más de trabajo.

En ese contexto, Izquierdo, Narciso (2008) afirma que:

No obstante, debemos ser conscientes de que la enseñanza virtual no sólo requiere un buen conocimiento de la tecnología, sino que al igual que en la enseñanza más tradicional, son fundamentales aspectos como la formación pedagógica y metodológica, la

experiencia, la vocación... Además, en este ambiente virtual, que fomenta la autonomía en el aprendizaje, es necesaria la ayuda del profesor como “conductor”, orientando en todo momento el proceso, lo que implica un contacto constante con los estudiantes, el desarrollo de la cooperación entre éstos, el empleo de técnicas de enseñanza activas, informar periódicamente al estudiante sobre su progreso, alentar a los estudiantes...<sup>13</sup>

Teniendo en cuenta que el uso de las herramientas móviles favorece la implicación del aprendiz en su propio aprendizaje: Camacho, Ricardo (2007) afirma que: en la dualidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante tiene la parte central y es el responsable de su aprendizaje. Del mismo modo que en el aprendizaje autónomo, en el colaborativo el docente funciona como guía del proceso, como facilitador y también como colaborador.<sup>14</sup>

En el mismo contexto, Alonso, Encina (2012), sostiene que: En los últimos años el papel del alumnado ha tomado una gran relevancia. Ya no se habla tanto de enseñar sino de aprender. El alumno es quien aprende y el profesor quien le ayuda a aprender, a conseguir lo que quieren conseguir, es decir, en nuestro caso, aprender español<sup>15</sup>.

Así pues, el uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras, en particular el Smartphone como nuevo dispositivo, nunca reemplazará el rol que desempeña el docente en el aula de lenguas extranjeras. Por el contrario, lo convierte en un actor fundamental en el proceso educativo, donde debe orientar y facilitar la formulación de preguntas, manejar la información de manera crítica, etc. Sugata, (citado en Encina, 2012, p.72) señala que: todos los profesores que pueden ser sustituidos por un ordenador deberían serlo<sup>16</sup>.

Después de todo, cuando se piensa incorporar los dispositivos móviles en los procesos de aprendizaje, se debe tener en cuenta que la tecnología es una espada a doble filo, y que los mismos recursos tecnológicos que pueden ser tan beneficios en el proceso educativo, tienen desafíos como la ciberadicción, desde la posición de David, Pérez (2019): Los aparatos de tecnología móvil, generan *conductas de dependencia*. Este aspecto puede verse potenciado si la *introducción de los dispositivos en el aula* se convierte en una exclusividad para la realización de cualquier tarea<sup>17</sup>. Así como el cyberbullying, publicaciones negativas sobre docentes en las redes sociales y sextorsión.

<sup>13</sup> Izquierdo, Narciso. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del español como Lengua Extranjera (ELE). Iniciación a la Investigación,(3e).

<sup>14</sup> Camacho, Ricardo (2007), *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: ST Editorial.

<sup>15</sup> Encina, Alonso (2012), *Soy profesor/a: Aprender a enseñar 1*. Madrid: Edelsa. P.38

<sup>16</sup> Sugata, Mitra. Citado por ENCINA, Alonso (2012), *Soy profesor/a: Aprender a enseñar 1*. Madrid: Edelsa . P.72

#### 4. CONCLUSIÓN

El avance tecnológico en el mundo de los teléfonos inteligentes posibilita desarrollar nuevas maneras de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras que nos motivan a repensar nuestra práctica docente en el aula.

El uso de las aplicaciones móviles en el aula de lenguas extranjeras ha demostrado ser muy efectivo para apoyar el aprendizaje colaborativo, es porque los procesadores evolucionan hacia la integración de machine learning o aprendizaje automático en tiempo real. El objetivo es potenciar las funcionalidades del celular, mejorando el rendimiento de los procesadores y el rendimiento en las aplicaciones.

En definitiva, en relación con el uso de programas y aplicaciones móviles, podríamos concluir que, en términos generales, la implantación de la era digital en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras tiene personas e instituciones partidarias como detractoras, respecto de los riesgos y oportunidades que conlleva el uso de la tecnología en el aula. Por ello, nuestra posición no consiste en prohibir ni generar una política para limitar el uso de estos dispositivos móviles en el aula por completo, sino en aprovechar su poder para captar el interés de los estudiantes en el ambiente educativo.

En conclusión, hemos revisado cómo los dispositivos móviles, en particular, el Smartphone, está impactando en las aulas, de modo que tenemos que empezar a pensar de qué modo se puede aprovechar esta nueva herramienta didáctica para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

¡Hacia una enseñanza digital en el aula de lenguas extranjeras!

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTON, Nathalie (2012), *L'art d'enseigner. Comment bien enseigner à nos enfants aujourd'hui?*. Bruxelles: Ixelles Publishing SA.
- CAMACHO, Ricardo (2007), *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: ST Editorial.
- CASSANY, Daniel (2021), *El arte de dar clase*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- DEHAENE, Stanislas (2019), *¿Cómo aprendemos?*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- ENCINA, Alonso (2012), *Soy profesor/a: Aprender a enseñar 1*. Madrid: Edelsa.
- (1994), *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- GONZALEZ, María Teresa (2009), *Organización y Gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- Moreno Ibáñez, A., JORDANO DE LA TORRE, M., y VERMUELEN, A. (2016). Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 63-81. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14580>

<sup>17</sup> Pérez, David (2019), *Aprendizaje móvil. El M learning llega a nuestras aulas*, Revista digital INESEM. <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/uso-del-movil-en-las-aulas-el-aprendizaje-movil/>

- IZQUIERDO, Narciso. (2008), *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE)*. Iniciación a la Investigación, (3e).
- KUKULSKA-HULME, A. (2012), Mobile-Assisted Language Learning. En CHAPELLE, C (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Londres: Blackwell Publishing. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0768.pub2> consultado el 15/03/2022.
- LITTLEWOOD, William (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University press.
- LOPEZ, Á., FORTIZ, M. J., & ALMENDROS, M. L. (2010). *Plataforma Móvil de Apoyo al Aprendizaje en Educación Especial. Educação, Formação & Tecnologias*; n.º extra, 14-23. <http://eft.educom.pt>.
- REIMERS, Fernando; CHUNG, Connie (2016), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XX*. Ciudad de México: Harvard Education Press.
- PEREZ, David (2019), *Aprendizaje móvil. El M learning llega a nuestras aulas*, Revista digital INESEM. <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/uso-del-movil-en-las-aulas-el-aprendizaje-movil/>
- UNESCO (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. París: UNESCO.
- WOOLFOLK, Anita (2010), *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.
- ZABALA VIDIELA, Antoni (2000), *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: GRAO.

CHAPTER XX  
THE UNIVERSITY AS A PROVIDER OF LIFELONG LEARNING

MARÍA-TERESA PARRA-SANTOS

*Universidad de Valladolid, Spain*

*mariateresa.parra@uva.es*

**RÉSUMÉ**

Les universités sont un agent de référence pour la conception et l'exécution de la formation continue, un droit de la population à s'adapter aux changements de la société et à l'adaptation aux exigences du marché du travail.

Un micro- diplôme est la preuve des résultats d'apprentissage qu'un apprenant a obtenus après une expérience d'apprentissage brève et évaluée de manière transparente. Ils sont décernés à l'issue de cours (ou modules) courts et indépendants.

Un point clé est la reconnaissance et la portabilité des micro-certificats entre les pays, ainsi que sur le marché du travail. Le concept de microcertificats doit être partagé par les mondes de l'éducation et du travail.

Les micro-diplômes se présentent sous de nombreux formats: ils complètent les programmes d'études, agissent comme des unités d'apprentissage indépendantes ou sont structurés en une séquence de cours qui peuvent éventuellement être intégrés ou accumulés dans un diplôme plus large.

**Mots clés:** apprentissage tout au long de la vie, monde du travail, diplôme, apprentissage court.

**ABSTRACT**

Universities are a reference agent for the design and execution of continuous training, a right of the population to adapt to changes in society and adaptation to the demands of the labor market.

A micro-credential is proof of the learning outcomes that a learner has achieved after a brief and transparently assessed learning experience. They are awarded upon completion of short, independent courses (or modules).

A key point is the recognition and portability of micro-credentials between countries, as well as in the labor market. The concept of microcredentials has to be shared by the educational and labor worlds.

Micro-credentials come in many formats: they complement degree programs, act as independent learning units, or are structured in a sequence of courses that can eventually be integrated or accumulated into a larger credential.

**Keywords:** lifelong learning, labor-world, credential, short learning.

## 1. LIFELONG LEARNING

The first principle of the European Pillar of Social Rights is “Everyone has the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and successfully manage transitions in the labor market”

Education and training are engines of job creation and economic growth. Small-volume apprenticeship opportunities that lead to microcredentials can aid in skill development. The rapid advances in the state of the art, are related to a well-trained workforce. In addition, adult learners request flexible and modular formats that may be suitable for graduate and master students to achieve transversal skills.

The knowledge, skills and competences can be acquired through an official degree (bachelor’s, master’s or doctorate), or through individual degrees (Expert, Specialization Diploma, Lifelong Learning Master) or through a series of formats of a different nature that have emerged before the demand of society and the labor market of specific needs. Technological and digital development has promoted innovative advances in the way of acquiring knowledge. To cite some of these formats: MOOCs (Massive Open Online Course), hybrid models,

A generation ago he had a job during his working life. Nowadays, it is common to change jobs every several years. Flexible learning pathways, multidisciplinary or multicultural workshops, language skills courses or digital skills. That forces us to assume the concept of learning throughout life to keep up to date, initially to access the labor market, later to stay in the labor market and after working life to update the necessary skills to have a life without risk of exclusion.

In the context of Lifelong Learning, professionals can stay linked to the university by doing face-to-face or hybrid training. These specialized courses must have academic and professional participation so that the offer is associated with the productive fabric. The collaboration of companies in a model of co-management and co-management is essential

## 2. WHAT IS MEANT BY MICROCREDENTIALS?

In recent years the concept of microcredentials has emerged, however there are numerous studies on how to establish a definition that allows a homogeneous understanding of the implications of the term.

The MicroBol Project (2020-2022) “Microcredentials linked to the Bologna Key Commitments” developed with the following participants: Ministry of Education of Belgium, Ministry of Education of Finland, CIMEA of Italy, European University Association (USA) and European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), proposes the following definition:

“A micro-credential is a small volume of learning certified by a credential. In the European Higher Education Area context, it can be offered by higher education institutions or recognised by them, using recognition procedures in line with the Lisbon Recognition Convention or



recognition of prior learning (RPL), where applicable. A micro-credential is designed to provide the learner with specific knowledge, skills or competences that respond to societal, personal, cultural or labour market needs. Micro-credentials have explicitly defined learning outcomes at a QF-EHEA/NQF level, an indication of associated workload in ECTS credits, assessment methods and criteria, and are subject to quality assurance”.

The objectives of MicroBol are: to verify the tools of the Bologna process suitable for microcredentials, to formulate recommendations, ...

One of the values is portability, that is, recognition when crossing borders, which requires them to be transparent throughout the process: learning results, evaluation. Credibility means that the credentials are digital and verifiable (between the supplier and the verifier without the participation of the credential holder). It is obvious that retraining always has an impact on improving employability.

One of the attractions is the flexibility of being able to train by making modules, each of which is associated with a micro-credential that can be stacked with others in a larger credential. In this way, the learning outcome can be acquired by working at the pace of the person concerned.

The MicroBol project indicates that microcredentials do not compete with official degrees, however, it is expected that in 10 years some degrees can be recognized by stacking microcredentials. A European objective for 2030 is that official qualifications can be issued by accumulating micro-credentials. Also it is recommended that the cost of micro-credentials to be economical to guarantee the right to continuous training for the entire society.

### 3. CLASSIFICATION ACCORDING TO THE LEVEL OF QUALIFICATION

For the qualification framework, the equivalence of the Spanish Qualifications Framework for Higher Education (MECES) and the European Qualifications Framework (EQF) must be taken into account.

Title	MECES	EQF
Higher Vocational Training Technician. Superior Technician of Plastic Arts and Design. Sports Superior Technician.	1	5
University degree with less than 300 ECTS. Graduated in higher artistic education.	2	6
University degree with 300 ECTS or more. Master's degree. Master in Artistic Education.	3	7
Doctor	4	8

**Table 1.** Qualification levels

It would be desirable to have a catalog of training specialties but this requires that every institution, academic or business, applies homogeneous procedures in terms of quality and qualification levels. The advantage for companies is that their employees are trained at a bachelor's or master's level even without having a bachelor's or master's degree.

#### 4. TRAINING AND CREDENTIAL PROVIDERS

One aspect is the training providers that have emerged, both academic institutions and other consortiums or business entities: coursera, edX, openclassrooms, FUN (France Université Numérique), miriadax, ...

Badge or credential providers include: ForAllRubrics, Open Badge Academy, .Bestr, Credly, BadgeFactor, makewaves, ProExam Vault, ...

Training providers sometimes match badge providers like Amazon Web Services and their accreditation levels for Cloud Computing Services or Microsoft's Digital Badging.

Courses can be searched from the URL <https://learndigital.withgoogle.com/activate/courses> with the following filters:

- Categories: Digital Marketing, Professional Development, Data
- Course duration: Less than 2 hours, 2-10 hours, 11-20 hours, More than 20 hours
- Certification: Free Certificate, Payment Certificate
- Course Difficulty: Beginner, Intermediate, Advanced
- Course provider (search result in a Spanish browser): Google, Applied Digital Skills, Coursera, School of Industrial Organization, Santa María la Real Foundation, FutureLearn, Goodwill, Google Analytics Academy, Google and INCIBE, OpenClassrooms, Skillshop, Complutense University of Madrid, University of Alicante, University of Helsinki & Reaktor

There are experiences in different countries that serve to issue the credentials of academic institutions, such as the case of SURF in the Netherlands, CINECA in Italy, Digital Credentials Consortium in several universities in America, as well as the TU of Munich and the University of Potsdam and Milano-Bicocca.

In the European Union, the 2004 Europass program established transparency in qualifications and competences throughout the EU. Work is currently underway on the new Europass, which will be an online platform that will include an authentication service for digital documents.

#### 5. COMPETENCES AND SKILLS

Skills are the experience or talents needed to perform a job or task. Job skills enable you to do a particular job, and life skills help with daily tasks.

Soft Skills are qualities connected to active listening, critical thinking, commitment, flexibility, teamwork, creativity, resilience or learning ability, growth mindset, mindfulness, decision making based on data. Many considered the best skills for a job.

Upskills are advanced skills through further education and training, usually related to ICT Information and Communication Technology

Among the transversal competences, soft skills, we can mention:

- Spiritual growth, understood as a guide to respect oneself and one's surroundings.
- Communication skills: covering oral and written expression and comprehension.
- Critical thinking to analyze evidence and search for answers in order to develop both scientific and ethical judgement.
- Capacity for intercultural or multidisciplinary collaboration to enrich individual perspectives in a perspective with implications for the common good of the group.
- Leadership to serve the whole group, both in the classroom and in the work environment.
- Self-sufficiency: management of skills that allow adaptation to the changing world.

Only skills and abilities that are evaluable and reproducible can be accredited. If a specific MOOC does not allow the evaluation, it could not be a microcredential.

## 6. CREDENTIAL CONTENT

Standardization is essential, to provide a guarantee of homogeneous quality and transparency. Hence, the credentials that certify the results of the short learning experiences are mandatory. The credential must include: the prerequisites for access, the workload (ECTS), the learning outcomes achieved, the assessment methods (tests, skills,...), the level of the learning experience (Vocational Training, degree or master, others). Micro credentials can be stored and combined into larger credentials or qualifications (integration and stacking). An added value is when micro-credentials are issued as digital credentials.

The standards for describing a micro-credential are:

- Student ID
- Title of the Microcredential
- Country / Region of the supplier
- Date of issue
- Description of the learning outcome
- Training qualification level
- Volume of work in Number of ECTS
- Assessment Type, Marks Scheme, and Grade Earned
- Teaching methodology
- Quality Assurance System
- Recognition and Awarding Body

Optionally: Entry Requirements, Expiration Period, Related Occupation

## 7. CONCLUSIONS

Microcredentials have a different development in each country, but it is clear that every state must develop its regulations and every institution must adapt to assume more homogeneous procedures. The microcredentials of lifelong learning have come to stay and we must accept them.

The implementation of micro-credentials requires the involvement of quality agencies to issue quality seals, application of university quality assurance systems, digital registration of credentials (national or European), support to university institutions to assume the workload.

A national catalog of microcredentials with competencies, levels, average time to achieve them, providers would be desirable. It exists for vocational studies but it should exist at high education level.

## 8. BIBLIOGRAPHY

- SHAPIRO FUTURES H., ANDERSEN T. and NEDERGAARD LARSEN K. "Final Report: A European approach to micro-credentials. Output of the micro-credentials higher education consultation group" ISBN 978-92-76-22977-3 doi:10.2766/30863 december 2020
- ORR, D., PUPINIS, M., and KIRDULYTÈ, G. "Analytical report: Towards a European approach to micro credentials: a study of practices and commonalities in offering micro-credentials in European higher education" NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union ISBN 978-92-76-21357-4 doi:10.2766/7338, 2020
- ISAACS A.K., CAMILLERI A.F., UBACHS G., de DECKER F. and van der HIJDEN P. "European project MICROBOL. Micro-credentials linked to the Bologna Key Commitments". August 2020 <https://microcredentials.eu/wp-content/uploads/sites/20/2021/04/MICROBOL-Desk-Research-Report.pdf>
- AQU "Acreditación ex ante de programas de corta duración" AQU Catalunya. 2021 <https://www.aqu.cat/es/doc/Universitats/Metodologia/Guia-acreditacion-ex-ante-de-programas-de-corta-duracion-PCD>
- BEVERLEY O. "A conversation starter: Towards a common definition of micro-credentials" Unesco Draft Preliminary Report September 2021 [https://www.edubrief.com.au/uploads/4/5/0/5/45053363/draft\\_unesco\\_report\\_microcredentials\\_13\\_sept\\_21.pdf](https://www.edubrief.com.au/uploads/4/5/0/5/45053363/draft_unesco_report_microcredentials_13_sept_21.pdf)
- VAN HEES J "Lessons learned pilot edubadges. Experiences with digital badges in dutch education" SURF. May 2020 [https://www.surf.nl/files/2020-06/edubadges\\_lessons\\_040620\\_eng-def.pdf](https://www.surf.nl/files/2020-06/edubadges_lessons_040620_eng-def.pdf)
- BEVERLEY O. "National Microcredentials Framework" Australian Government. Dptm. Of Education, Skills and Employment. pwc November 2021 <https://www.dese.gov.au/download/13591/national-microcredentials-framework/26500/document/pdf/en>

CHAPTER XXI  
DISEÑO DE UN CURSO DE AUTOAPRENDIZAJE VIRTUAL  
DE ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA

BETTINA SCHNELL

SAMIRA ALLANI

MOHANA SULTAN

*Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España*

**RÉSUMÉ**

Cette contribution qui s'inscrit dans le volet Méthodologie Éducative est étroitement liée au développement de ressources numériques et à la création d'environnements virtuels d'apprentissage (VLE). La proposition méthodologique se situe dans le cadre d'un projet d'innovation pédagogique pour l'enseignement universitaire de la langue arabe et porte sur la conception d'un cours d'auto-apprentissage d'arabe (A2-B1) implémenté dans une plateforme virtuelle qui vise à renforcer l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère chez les étudiants des doubles diplômes en relations internationales et communication globale, ainsi qu'en traduction et interprétation et communication multilingue de l'Université Pontificia Comillas (Madrid). Le cours d'auto-apprentissage est composé de modules d'activités interactives de progression ascendante visant l'acquisition des quatre compétences linguistiques, notamment la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression orale et l'expression écrite.

**ABSTRACT**

This paper is in line with the Educational Methodology strand and it is closely related to the development of digital materials and the creation of virtual learning environments (VLE). A methodological proposal will be presented that is part of a teaching innovation project of Arabic as a Foreign Language within the context of higher education. The project consists in the development of a self-learning course (A2-B1) implemented in a virtual environment with the objective to enhance the learning of Arabic in students of the double degrees in International Relations and Global Communication, as well as Translation and Interpretation and Multilingual Communication of the Comillas Pontifical University. The self-study course is made up of modules of digital activities in ascending progression of competence development aimed at fostering the four language skills: reading comprehension, listening comprehension, speaking and writing.

**1. LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA**

**1.1. Contextos, desafíos y necesidades**

El árabe es una lengua semítica hablada por casi 300 millones de personas que conforman los ciudadanos de los 22 países árabes. Hoy en día, esta lengua se encuentra representada en la Península Ibérica por más de un millón de ciudadanos procedentes

de países cuya lengua oficial es el árabe. Asimismo, es en muchas ocasiones una lengua de contacto en el ámbito de las inversiones financieras y las relaciones comerciales que mantiene España con los países árabes en sectores como la energía, infraestructuras, servicios, tecnología, agricultura, salud y Medio Ambiente, entre otros. Todo esto, junto con otros motivos como la evolución de algunos países árabes, especialmente los integrantes del Consejo de Cooperación del Golfo, en destinos favorables para buscar oportunidades de trabajo o de negocio, o su pertenencia a una región políticamente conflictiva, quizás, explique el interés exponencial por este idioma durante las últimas dos décadas.

### 1.1.1. *La enseñanza de ALE y sus desafíos*

La enseñanza del árabe como lengua extranjera (ALE) afronta numerosos retos que responden a distintos motivos. El primero de ellos es la divergencia muy pronunciada entre el árabe formal, al que se le denomina Árabe Moderno Estándar (AME), y el árabe dialectal, lo que crea una situación lingüística caracterizada por la diglosia. Cabe subrayar que el AME es el registro común en todos los países de habla árabe, por lo cual, toda persona árabe con estudios no debe tener, en teoría, problemas en comprenderlo y escribirlo. Pero la lengua de uso que los árabes emplean en su día a día es el dialecto, y dialectos hay tantos como países árabes. Esto implica que llevar la diglosia al terreno de la enseñanza del ALE presenta sin duda alguna el reto más grande, tal y como enfatizan Cinca<sup>1</sup> y Valera Laborda y Aguilar<sup>2</sup>, entre otros. Por su condición de lengua de prestigio, que goza de la estandarización de su normativa, el árabe estándar (AME) ha sido y continúa siendo el enfoque único en la mayoría de los centros educativos para la enseñanza del ALE. Sin embargo, esta decisión produce una carencia importante y fracasa a la hora de cumplir el objetivo de alcanzar la competencia comunicativa perseguida en la actualidad en la enseñanza de las lenguas según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL).

Ante esta situación, los materiales didácticos se han visto cargados de contenidos poco pertinentes o insuficientes y, en ocasiones, reflejan el predominio de enfoques didácticos anticuados. Con los movimientos que revolucionaron la enseñanza de las lenguas extranjeras, a finales de los 70, y la relevancia de conceptos como la competencia comunicativa de Dell Hymes<sup>3</sup> (1972), y las funciones del lenguaje de Halliday<sup>4</sup>, la enseñanza de las lenguas

<sup>1</sup> CINCA, M.D.: «Peculiaridades de la Enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión», *Comunicación, Lenguaje y Educación* n.º 7-8, pp. 157-161 de 1990.

<sup>2</sup> VALERA LABORDA, A. y AGUILAR, V.: «Cómo enseñamos árabe? La voz de los alumnos», *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos* n.º15 (julio-diciembre), pp. 179-204 de 2013.

<sup>3</sup> HYMES, D.H.: «On Communicative Competence», en PRIDE, J. B., & HOLMES, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Penguin Education, Penguin Books Ltd, Baltimore 1972, pp. 269-293.

<sup>4</sup> HALLIDAY, M. A. K.: *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Arnold, London 1985.

adopta principalmente un enfoque comunicativo en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Estos requisitos son evidentemente difíciles de cumplir ante el reto que presenta la realidad lingüística del árabe y la falta de recursos normativos relevantes para la enseñanza de los dialectos.

Otro de los grandes retos a los que se enfrenta la enseñanza del ALE es el carácter mismo de la lengua. Su sistema fonético cuenta con una serie de sonidos que los alumnos encuentran difíciles de distinguir y pronunciar lo que no solo obstaculiza la comprensión y el ritmo de la adquisición de la lengua, sino que también afecta su actitud hacia el aprendizaje de la misma.<sup>5</sup> Un aspecto más de la lengua árabe que supone un desafío adicional es la omisión los signos de vocal breve en la escritura, generalizado en materiales auténticos, que dificulta tanto la lectura como la comprensión lectora. Además, la riqueza léxica del árabe se convierte en otro inconveniente para los estudiantes que se enfrentan a una cantidad poco manejable de sinónimos cuyo aprendizaje requiere un esfuerzo notable de memorización y un mayor número de horas de estudio que las que pueda exigir el aprendizaje de otra lengua.

### 1.1.2. *La enseñanza de ALE en el contexto universitario: Las necesidades específicas en los grados de Relaciones internacionales, Comunicación Multilingüe y Traducción e Interpretación*

La lengua árabe empezó a impartirse en la universidad española en los años 80 del siglo pasado. Hoy en día, hay nueve grados universitarios en España que ofrecen la enseñanza del árabe, sea en el marco de estudios árabes y hebreos, estudios árabes e islámicos o estudios de traducción e interpretación y relaciones internacionales. De igual manera, «el árabe también figura como idioma menor en titulaciones de Lengua Moderna, en los grados de Traducción e Interpretación o como asignatura optativa en otras especialidades de 25 universidades en toda la geografía española».<sup>6</sup> La enseñanza de ALE en el contexto académico universitario se enfrenta a muchos retos de los cuales se destacan las variedades lingüísticas del árabe que dificultan la definición del aprendizaje para fines profesionales, y, al mismo tiempo, el aprendizaje necesario para alcanzar el grado de dominio requerido. A este respecto, Barreda, García & Ramos<sup>7</sup> señalan que

<sup>5</sup> Véase TAIIMA, R. Y AL-NAQA, K.: *Teaching Arabic communicatively: Instructions and strategies*. Islamic Educational Scientific Cultural Organization (ISESCO), Al Rabat 2006.

<sup>6</sup> MORENO, A.: «La enseñanza del árabe se dispara en España en sólo tres décadas». *Correo del Golfo*, con fecha 22/01/2021.

<sup>7</sup> SUREDA, J., BARREDA, C., GARCÍA, C. Y RAMOS LÓPEZ, F.: «La lengua árabe en el espacio europeo superior. Consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje del árabe como lengua extranjera en la universidad», en SAULEDA PARÉS, N. Y FRAU LLINARES, M.J. (COORD.), *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria*, Marfil, Alicante 2007, p. 253-270.



un reto importante al que se enfrenta la enseñanza del árabe estriba en el nuevo modelo educativo europeo y la consiguiente necesidad de alcanzar la competencia comunicativa, sobre todo teniendo en cuenta que los recursos didácticos actualmente disponibles en el mercado lamentablemente no proporcionan los contenidos que permitan lograr estas exigencias.

En la Universidad Pontificia de Comillas, donde se está llevando a cabo el proyecto que aquí se presenta, el árabe se imparte en cuatro niveles (A1, A2, B1 y B1.2) en el marco de las Terceras y Cuartas Lenguas Mundiales contempladas en el plan de estudios del Doble Grado en Relaciones Internacionales y Global Communication, y el Doble Grado en Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe. En estos grados, se integra de carácter obligatorio la enseñanza de una tercera y una cuarta lengua extranjera a elegir entre el alemán, francés, portugués, árabe y chino. Las asignaturas de lenguas de 10 ECTS de carácter anual están orientadas a la adquisición de las competencias establecidas en el marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL).

Son varios los objetivos que persigue la universidad en la enseñanza de las terceras y cuartas lenguas mundiales y, por tanto, también en la enseñanza del ALE. El objetivo principal, común para todas las lenguas, se centra en formar al alumno para ser «un comunicador multilingüe de élite en el ámbito corporativo, institucional o político», de forma que «con el dominio de *cuatro de las principales lenguas mundiales* el alumno se convierte en comunicador global». <sup>8</sup> Además de alcanzar unas competencias genéricas del título, como por ejemplo el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, se pretende desarrollar una competencia específica relacionada con el dominio de la lengua escrita y oral en niveles profesionales. El conjunto de los objetivos hace especial énfasis en la adquisición de las habilidades profesionales más relacionadas con la comunicación eficiente a nivel nacional e internacional.

La metodología que se adopta en las asignaturas de ALE en la Universidad Pontificia Comillas se fundamenta en el enfoque comunicativo. Para ello, el proceso de aprendizaje tiene que realizarse necesariamente en un marco comunicativo en el que se apliquen una serie de principios en las actividades, tales como: el vacío de información (*information gap*), la dependencia de la tarea o la importancia de la retroalimentación. Con este modelo didáctico se pretende capacitar a los alumnos para una comunicación real - oral y escrita- con otros hablantes de la lengua, aplicándose con este propósito un proceso instructivo en el que se emplean materiales auténticos (textos, grabaciones de video y audio) y se realizan actividades que procuran imitar la realidad fuera del aula.

No obstante, y a pesar de esta variedad de materiales, cabe señalar que estos métodos tienen una serie de limitaciones que suponen un desafío para los profesores en su

<sup>8</sup> GUÍA DOCENTE ÁRABE UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS. Documento interno.



intento de remediar las carencias en el proceso de planificación, selección de materiales e implementación de las lecciones. Primero, en la mayoría de estos métodos se manifiesta la falta de secuenciación ordenada de contenidos en la programación didáctica, lo que implica la dificultad que encuentra el alumno para progresar al enfrentarse a un material no graduado de forma coherente. La secuenciación de contenidos requiere una graduación adecuada de las dificultades y la selección de materiales basada en la estadística de frecuencia y la combinación de forma y función. Segundo, muchos métodos cuentan con un libro de texto, pero no con un libro de ejercicios, como por ejemplo, *Mabruk A2*. Los ejercicios son imprescindibles para reforzar el conocimiento y asegurar la adquisición de competencias. Tercero, es preciso destacar la cantidad de métodos que presentan el input lingüístico sin indicar un propósito para su uso ni ofrecer ejercicios de comprensión lectora, como es el caso de *Sabily ila l'Arabiyah*, A1 y A2. En este método se ofrece material audiovisual con la transcripción correspondiente pero generalmente carece de ejercicios de comprensión auditiva asociados. Por último, cabe señalar que muchos de los recursos en línea ofrecen amplias lecciones sobre la gramática, pero generalmente esas no vienen acompañadas de ejercicios correspondientes de autocorrección.

Estas limitaciones nos permiten concluir que los materiales no están adaptados a la realidad ni a las exigencias educativas de la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad. Se puede observar igualmente que es un tipo de material que no permite el autoaprendizaje y genera una dependencia absoluta de la figura del profesor. Si bien el profesor es una figura insustituible, materiales didácticos de carácter multimedia e interactivo deberían brindar al alumno la oportunidad de tomar las riendas de su aprendizaje y poder seguir aprendiendo por su cuenta. Es este el contexto en el que nace nuestro proyecto de innovación docente centrado en el desarrollo de un curso de autoaprendizaje virtual de árabe.

### 3. LOS ENTORNOS VIRTUALES Y EL DISEÑO DE MATERIALES AUTOSUFICIENTES PARA EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Antes de presentar nuestra propuesta metodológica es preciso hacer una breve aproximación al concepto de aprendizaje autodirigido. El aprendizaje autodirigido, entendido como aprendizaje orientado «hacia un objetivo establecido y sostenido en el tiempo por el aprendiz que es capaz de planificar, desarrollar y regular sus propios procesos de aprendizaje orientados hacia la consecución del objetivo utilizando para ello los recursos más adecuados a su alcance»<sup>9</sup> no es algo novedoso en sí, sino que tiene una

<sup>9</sup> BARBERÀ, E. Y ROCHERA, M.J.: «Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido», en Coll, C., Monerero, C. (eds.), *Psicología de la educación virtual*, Morata, Madrid 2008, p. 179.

larga tradición y ha ido transformándose conforme han ido cambiado los materiales y las tecnologías de transmisión del conocimiento. Pero con el advenimiento de las TIC y la creación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en los que tanto los contenidos como las actividades de aprendizaje están vehiculados por medio de plataformas digitales, el aprendizaje autodirigido ha experimentado un auge notable.

Es importante señalar en este contexto que en el aprendizaje autodirigido tanto los contenidos y materiales de aprendizaje como el papel del agente instruccional difieren de lo que se ofrece en el entorno habitual de enseñanza y aprendizaje en el aula. En el aprendizaje en el aula, el profesor organiza los contenidos, estructura y guía el aprendizaje del alumno mientras que el alumno aprende y recibe retroalimentación del profesor sobre su aprendizaje. En el aprendizaje autodirigido, en cambio, el foco está en el alumno, en su actividad cognitiva de asimilar los contenidos, es él que debe construir su conocimiento a partir de los contenidos instruccionales y motivarse de forma autorregulada, ya que no recibe en ningún momento un feedback directo de un profesor. Lo anterior implica la necesidad de elaborar actividades y materiales autosuficientes que permitan que todos aquellos aspectos que en la enseñanza presencial en el aula recaen en el profesor, como llevar al alumno a la consecución del objetivo de aprendizaje, mantener su motivación, proporcionar las instrucciones para la realización de las actividades, hacer seguimiento y ofrecer retroalimentación de su rendimiento, puedan ser llevados a cabo por el alumno a través del material puesto a su disposición.

Siguiendo el planteamiento de Barberà y Rochera<sup>10</sup>, los materiales autodirigidos pueden clasificarse según tres criterios: primero, la posibilidad de intervención activa del alumno, realizando actividades predefinidas; segundo, la naturaleza cognitiva de la actividad (repetición-reproducción o de creación-producción textual/oral); y, tercero, la flexibilidad, adaptabilidad y personalización del material. En función de los criterios anteriores, las autoras clasifican los materiales en:

1. *Material reproductivo-informativo*, consistente en contenidos informativos, secuenciados y de creciente complejidad
2. *Material reproductivo-participativo*, que permite la participación del alumno en ejercicios cuya resolución está predeterminada y aporta una retroalimentación positiva o negativa, abriendo o cerrando el acceso a materiales y ejercicios de mayor dificultad.
3. *Material productivo-informativo*, en el que el alumno recibe información sobre un tema y después tiene que realizar una tarea creativa y abierta, sin recibir una retroalimentación sobre la calidad de su aportación.

<sup>10</sup> BARBERÀ, E. Y ROCHERA, M.J.: «Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido», *op. cit.*, p. 186.

4. *Material productivo-participativo* que ofrece al alumno un espacio abierto de producción autónoma y que en el caso de entornos virtuales conlleva la incorporación de IA que permite el rastreo de acciones.

Dirigiendo ahora nuestra mirada hacia el autoaprendizaje con materiales digitales en entornos virtuales, más allá del objetivo de aprendizaje y la finalidad didáctica, la complejidad cognitiva, el grado de interactividad y la flexibilidad que ofrecen, es preciso tener en cuenta la virtualización y dinamización de los contenidos, las interrelaciones entre los contenidos y los ejercicios y las características tecnológicas intrínsecas del entorno virtual. Si, además, atendemos al contexto pedagógico, se distinguen tres tipos de materiales de autoaprendizaje virtuales<sup>11</sup>:

1. Materiales de autoaprendizaje sin apoyo de un tutor
2. Materiales de autoaprendizaje con apoyo de un tutor
3. Materiales de autoaprendizaje adicionales y complementarios a la enseñanza presencial híbrida.

#### 4. PROPUESTA DE UN CURSO DE AUTOAPRENDIZAJE VIRTUAL DE ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA

Dadas las carencias de materiales multimedia y ejercicios prácticos en lengua árabe, nuestra propuesta metodológica para el autoaprendizaje de árabe (niveles MCER A2 - B1) está orientada a reforzar el aprendizaje del árabe en alumnos de los doble grados de RRII y Global Communication, así como de Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe, con el fin de solventar las lagunas detectadas en el aprendizaje y poner a disposición de aquellos alumnos que hayan culminado el nivel A2 un recurso de aprendizaje asíncrono y autodirigido que supla la falta de docencia presencial de lengua árabe durante su estancia obligatoria en el extranjero y les ayude a consolidar los conocimientos adquiridos.

Partiendo de las reflexiones y clasificaciones anteriores, nuestra propuesta consiste en un curso de autoaprendizaje sin tutor basado en materiales autosuficientes de carácter reproductivo-informativo, reproductivo-participativo, productivo-informativo y productivo-participativo con autocorrección cuya finalidad reside en desarrollar las cuatro destrezas del aprendizaje: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

El entorno virtual que se emplea para el desarrollo es Moodlerooms, pero se van integrando otras herramientas digitales compatibles para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Los módulos digitales se organizan en progresión ascendente de desarro-

<sup>11</sup> BARBERÀ, E. y ROCHERA, M.J.: «Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido», *op. cit.*, p. 187.

llo competencial. Para cada uno de los ejercicios el alumno recibe una retroalimentación positiva o negativa y según el avance en el aprendizaje, se le abre el acceso a materiales y ejercicios de mayor dificultad. El Proyecto de innovación docente aún se encuentra en su fase inicial, por lo que se exponen a continuación algunas actividades interactivas (comprensión auditiva, ejercicio de vocabulario y dictado) a modo de ejemplo:



Figura 1: Estructura del curso



Figura 2: Ejercicio de vocabulario



Figura 3: Video con ejercicio y retroalimentación

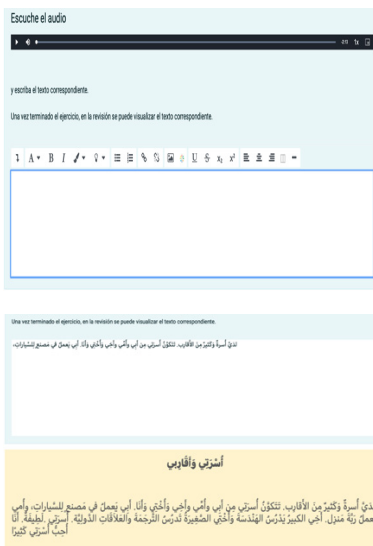


Figura 4: Ejercicio de dictado con retroalimentación

## 5. CONCLUSIÓN

La presente contribución se ha centrado en presentar la propuesta metodológica que forma parte de un proyecto de innovación docente de enseñanza universitaria del árabe como lengua extranjera. Se abordaron primero las motivaciones que incentivaron el proyecto, tales como los desafíos de la enseñanza del árabe y la carencia de materiales

didácticos orientados a las necesidades específicas del aprendizaje de una L2. A continuación, se ha presentado el proyecto cuyo propósito reside en diseñar un curso de árabe basado en el autoaprendizaje integrado en un entorno virtual con materiales y actividades autosuficientes.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, V.: «Enseñanza del árabe en España», *Revista trimestral para el diálogo entre el Magreb, España y Europa* n.º3 de 2011, pp. 82-82.
- BARBERÀ, E. Y ROCHERA, M.J.: «Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido», en COLL, C., MONE-RERO, C. (EDS.), *Psicología de la educación virtual*, Morata, Madrid 2008, p. 179-193.
- CINCA, M.D.: «Peculiaridades de la Enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión», *Comunicación, Lenguaje y Educación* n.º 7-8, pp. 157-161 de 1990.
- ESQUICHA, A.: «Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán niveles A1 y A2 MCER, en la educación superior», *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, n.º 53 (2010), p. 61-78.
- HALLIDAY, M. A. K.: *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Arnold, London 1985.
- HYMES, D. H.: «On Communicative Competence», en PRIDE, J. B., & HOLMES, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Penguin Education, Penguin Books Ltd, Baltimore 1972, pp. 269-293.
- KISSAMI, M.E.: «Introducción a los métodos de enseñanza del árabe», en AA.VV., *Multilingüismo en los centros lenguas universitarios: evaluación, acreditación, calidad y política lingüística*, Centro de lenguas modernas, Granada 2012, p. 294-308.
- Moreno, A.: «La enseñanza del árabe se dispara en España en sólo tres décadas». *Correo del Golfo*, con fecha 22/01/2021.
- ROQUÉ FERRERO, M.S. Y DANIELI, M.E.: «El aula virtual como espacio de integración de recursos abiertos de la web. El caso de la TGU-UNC», en IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula, La Plata, 2017
- SUREDA, J., BARREDA, C., GARCÍA, C. Y RAMOS LÓPEZ, F.: «La lengua árabe en el espacio europeo superior. Consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje del árabe como lengua extranjera en la universidad», en SAULEDA PARÉS, N. y FRAU LLINARES, M.J. (COORD.), *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria*, Marfil, Alicante 2007, p. 253-270.
- TAIIMA, R. Y AL-NAQA, K.: *Teaching Arabic communicatively: Instructions and strategies*. Islamic Educational Scientific Cultural Organization (ISESCO), Al Rabat 2006.
- VALERA LABORDA, A. Y AGUILAR, V.: «Cómo enseñamos árabe? La voz de los alumnos», *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos* n.º15 (julio-diciembre), pp. 179-204 de 2013.



CHAPTER XXII  
LES ENJEUX ET LES DÉFIS CONTEMPORAINS DE LA FORMATION  
AUX MÉTIERS DE LA TRADUCTION

TERESA TOMASZKIEWICZ  
*Université Adam Mickiewicz de Poznań, Pologne*  
tomaszki@amu.edu.pl

**RÉSUMÉ**

Dans cet article nous proposons de réfléchir sur l'avenir de la formation des traducteurs professionnels au sein des universités, ainsi que sur les compétences requises pour ce (-s) métier (-s) à l'heure actuelle. Le monde des traducteurs et des chercheurs en traductologie, ainsi que la formation des futurs professionnels vivent à présent plusieurs bouleversements. L'image du traducteur compétent change constamment. Dans un proche avenir, il sera de plus en plus confronté aux nouvelles technologies qui visent le remplacement partiel ou même total de ses services par une traduction automatique (TA). Pour le moment les résultats de la TA ne sont pas complètement satisfaisants, mais ils s'améliorent progressivement. Parallèlement, on observe le développement de nouveaux métiers qui s'offrent au traducteur, mais qui exigent de lui une compétence interdisciplinaire faisant appel tout à la fois à la langue, à la culture, à la communication et à la technologie. En conséquence, nous pensons présenter tout d'abord l'évolution de la liste des compétences requises pour ces différents métiers de la traduction, élaborée au sein du réseau EMT (European Masters's in Translation) avec l'accent mis sur la compétence technologique, pour ensuite réfléchir sur les différents enjeux et défis de la formation aux métiers de la traduction. On prendra en compte aussi le contexte présent de la pandémie et son influence sur les méthodes de formation de futurs professionnels et les possibilités potentielles de profiter de ces expériences didactiques.

**ABSTRACT**

In this paper we propose to reflect on the future of the training of professional translators at universities, as well as on the competences required for this profession at the present time. The world of translators and translation researchers, as well as the training of future professionals is undergoing several upheavals. The image of the competent translator is constantly changing. In the near future, he/she will increasingly be confronted with new technologies that aim to partially or even completely replace his/her services with machine translation (MT). At the moment, the results of MT are not completely satisfactory, but they are gradually improving. At the same time, new professions are being developed which require interdisciplinary skills involving language, culture, communication and technology. Consequently, we intend to present first the evolution of the list of competences required for these different translation professions, elaborated within the EMT (European Master's in Translation) network with the emphasis placed on technological competence, in order to then reflect on the different issues and challenges of training in the translation professions. We will also take into account the present context of the pandemic and its influence its influence on the training methods of future professionals and the potential possibilities of taking advantage of these didactic experiences.

## 1. INTRODUCTION<sup>1</sup>

L'élargissement de l'UE en 2004 à de nouveaux membres provenant de l'Europe centrale et orientale a augmenté la demande de traducteurs professionnels sur le marché européen. Or, il s'est avéré que ces pays n'avaient pas beaucoup d'expériences dans ce domaine. Dans ces pays, l'éducation en langues étrangères se faisait avant tout dans le cadre de «philologies», qui n'avaient pas une vocation professionnelle. Même si dans certains établissements universitaires on a introduit, à partir de 1990, certaines spécialisations en «traductologie», leurs programmes ne correspondaient majoritairement pas exactement à des formations professionnelles. Face à cette réalité, la Direction Générale de la Traduction de la Commission Européenne a entrepris les démarches pour créer une plate-forme des échanges et de coopération entre les chercheurs et les enseignants engagés dans la réalisation des programmes de formation des traducteurs européens de haut niveau. On a constitué en 2008 le réseau EMT (European Master's in Translation)<sup>2</sup>, regroupant les universités européennes assurant une telle formation.

Depuis 2008 on a déjà lancé quatre sélections des membres du réseau et chaque fois leur nombre augmente en s'élevant à présent à 85, ce qui permet de propager l'idée d'organiser la formation des traducteurs d'après certains principes communs, répondant aux besoins de la société contemporaine.

The members of this network [EMT] – and, more importantly, their programmes – have benefited greatly from this project. [...]and a variety of spin-off projects, the most notable one being OPTIMALE [...]. This has considerably levelled the playing-field, while enabling members to reflect on broader, occasionally non-European, terms. (Froeliger 2019:44)

Effectivement, la collaboration entre les universités et les directions des programmes de formation des traducteurs a stimulé et encourage constamment à préciser les méthodologies d'enseignement, ses contenus et les types d'activités répondant aux besoins du marché. C'est d'autant plus important en face de plusieurs bouleversements que le monde des traducteurs et des chercheurs en traductologie, ainsi que la formation des futurs professionnels vivent à présent. L'image du traducteur compétent change constamment vu le développement de nouvelles technologies qui visent le remplacement partiel ou même total de ses services par une traduction automatique (TA).

<sup>1</sup> Nous citons certaines informations incluses dans cet article aussi dans notre publication (Tomaszkiewicz, 2018b), ainsi que dans notre article: «Quel avenir pour la formation universitaire aux métiers de la traduction ?», à paraître en 2022, car en parlant du rôle de la technologie dans la formation des traducteurs, c'est incontournable de ne pas se référer aux référentiels de compétences de l'EMT.

<sup>2</sup> Pour plus amples informations concernant ce projet on peut se référer à l'adresse suivante: [https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt\\_en](https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt_en)



Parallèlement, on observe le développement de nouveaux métiers de la traduction qui s'offrent à lui, mais qui exigent une compétence interdisciplinaire faisant appel tout à la fois à la langue, à la culture, à la communication et à la technologie. Par conséquent, la définition et la modernisation continue des compétences que chaque programme admis au réseau est censé enseigner et développer chez les apprenants semble nécessaire. Sans nier l'importance de toutes les compétences prises en compte pendant la formation, nous nous arrêterons tout d'abord sur les compétences technologiques qui semblent prévaloir à présent, pour ensuite discuter les différents enjeux et défis contemporains de la formation aux métiers de la traduction.

## 2. COMPÉTENCES TECHNOLOGIQUES INDISPENSABLES AUX TRADUCTEURS

Comme nous avons dit, la formation des futurs traducteurs devrait reposer sur une série de compétences qu'un programme est censé développer chez les apprenants. Le réseau EMT a tout d'abord publié son référentiel de compétences de traducteur et de traduction, y compris la fameuse «roue des compétences» de l'EMT, en janvier 2009<sup>3</sup>.

Ce référentiel est devenu l'une des références principales pour la formation des traducteurs et les compétences de traduction dans l'Union européenne mais aussi au-delà, tant dans les milieux universitaires que dans l'industrie des langues. Presque dix ans plus tard, les principes de base définis en 2009 restent en vigueur, mais il est temps de réexaminer le référentiel à la lumière des changements qui ont touché à la fois l'industrie des langues et les universités européennes. (Toudic et Krause, 2017, 1)

Effectivement, ces derniers temps, dans le secteur de la traduction les évolutions technologiques, ainsi que les besoins du marché ont significativement évolué. En même temps, l'intelligence artificielle et les médias sociaux ont aussi modifié notre rapport à la communication en général et à la traduction en particulier: aujourd'hui, on a facilement accès à des applications de traduction automatique et à d'autres outils linguistiques sur les ordinateurs et dispositifs portables. Les membres de l'EMT ont donc constaté que ces évolutions technologiques et sociétales doivent être intégrées dans les programmes universitaires de formation de traducteurs, de façon à ce que les futurs diplômés puissent s'adapter à tous ces nouveaux défis. Ainsi un nouveau référentiel proposé par D. Toudic et A. Krause en 2017, a été admis par les membres du réseau EMT en mars 2018 et constitue à présent un repère significatif pour les formateurs de traducteurs<sup>4</sup>. Analysons donc l'évolution de la définition de la compétence technologique dans ces deux listes.

<sup>3</sup> Référence qu'on peut trouver sous les différentes adresses Internet et que nous connaissons de nos documents imprimés, distribués pendant les assemblées générales des membres de l'EMT. Cette liste est souvent appelée la liste d'Yves Gambier qui était un de ses principaux auteurs, ou «roue des compétences» de l'EMT.

<sup>4</sup> EMT/emt\_competence\_fwk\_2017\_en\_web.pdf, consulté le 12.03.2022

## 2.1. Compétence technologique 2009-2017

La compétence technologique (maîtrise des outils) est l'une des six (linguistique, interculturelle, thématique, technologique, exploitation d'informations, prestation du service) faisant partie de la «roue des compétences»<sup>5</sup>. Elle a été précisée par plusieurs sous-compétences de la manière suivante:

- Savoir utiliser et intégrer divers logiciels de correction, de traduction, de terminologie, de mise en page et de recherche documentaire (par exemple: traitement de texte, correcteur orthographique et grammatical, Internet, mémoire de traduction, base de données terminologiques, logiciel de reconnaissance vocale).
- Savoir créer, gérer une base de données et un système de classement.
- Savoir s'adapter aux nouveaux outils et se familiariser avec eux, notamment pour la traduction des contenus multimédias et audiovisuels.
- Savoir rédiger et réaliser une base de données dans différents formats et sur des supports de communication variés.
- Connaître les possibilités et les limites de la traduction automatique.

Comme nous le voyons, il y a 13 ans, on recommandait aux futurs traducteurs d'utiliser divers logiciels, de savoir créer des bases de données, de se familiariser avec des nouveaux outils pour la traduction AV et de connaître les possibilités de la TA. Aujourd'hui, l'acquisition de ces compétences technologiques est non seulement recommandée, mais devient absolument obligatoire.

## 2.2. Compétence technologique à partir de 2018

Dans le nouveau document décrivant les compétences à acquérir pendant la formation, la compétence technologique<sup>6</sup> concerne tout le savoir et toutes les capacités visant à introduire les technologies présentes ainsi que celles de l'avenir dans sa propre activité de traduction. En outre, cette compétence embrasse aussi le savoir fondamental dans le domaine de la traduction automatique et la capacité d'y recourir le cas échéant ou même de l'accepter en se servant de la post-édition. Par conséquent, après la formation dans le cadre d'un programme EMT, un étudiant devrait être capable de réaliser ce qui suit:

- Utiliser les applications informatiques les plus pertinentes, y compris la gamme complète des logiciels de bureau et s'adapter rapidement aux nouveaux outils et ressources informatiques.
- Utiliser efficacement les moteurs de recherche, les outils de corpus, les outils d'analyse de texte et les outils de TAO.

<sup>5</sup> Voir plus haut (la note no 3).

<sup>6</sup> On peut consulter ce document à l'adresse suivante: [EMT/emt\\_competence\\_fw\\_k\\_2017\\_fr\\_web.pdf](https://www.emt.fr/emt_competence_fw_k_2017_fr_web.pdf)

- Prétraiter, traiter et gérer les fichiers et autres médias / sources dans le cadre de la traduction, par ex. fichiers vidéo et multimédia, gérer les technologies Web.
- Maîtriser les bases de la TA et leur impact sur le processus de traduction.
- Évaluer la pertinence des systèmes de traduction automatique par rapport à sa propre traduction et, le cas échéant, mettre en œuvre un système de traduction automatique approprié.
- Appliquer d'autres outils de support aux technologies de la langue et de la traduction, comme par exemple, un logiciel de gestion du travail.

La comparaison de ces deux listes de compétences technologiques que doit posséder le futur traducteur met en évidence l'importance croissante qui y est accordée. Ce n'est plus une potentialité, mais une nécessité incontournable.

In today's market, the use of technology by translators is no longer a luxury but a necessity if they are to meet rising market demands for the quick delivery of high-quality texts in many languages. (Bowker et Corpas Pastor, 2015)

Il en résulte que tous les programmes de formation de traducteurs, qu'ils soient membres de l'EMT ou non, se doivent de dispenser ce type de formation, tout en l'améliorant et en l'adaptant aux nouveautés sur le marché. «Cet enseignement est donc aujourd'hui un fait établi et consensuel, partie intégrante de l'offre de formation universitaire, tant au niveau européen que national.» (Frérot, Karagouch 2016: § 23).

Or, certaines voix mettent en doute la possibilité d'enseigner toutes les nouveautés technologiques dans un cursus qui ne dure qu'un à deux ans. En planifiant une formation dans ce domaine, on ne peut pas prévoir l'introduction de toutes les nouveautés, même dans un avenir proche. Il est donc clair qu'il vaut mieux préparer à un savoir-faire et à la capacité de s'adapter et de s'auto-former que de multiplier le nombre d'outils qu'on présente sans avoir suffisamment de temps pour en faire une utilisation pratique. Cette opinion a été confirmée par les étudiants que nous avons interrogés à ce propos dans quelques enquêtes, mais aussi suggérée par C. Frérot et L. Karagouch (2016: § 28) qui constatent qu'une connaissance approfondie d'un nombre d'outils limité reste préférable à une approche superficielle d'un trop grand nombre d'outils pour pouvoir répondre aux besoins du marché.

De sa part A. Hurtado-Albir (2015: 261), en présentant une panoplie de recherches consacrées à l'analyse de la compétence traductologique et de son acquisition, souligne l'importance de la compétence d'un savoir-agir complexe qui doit intégrer différents types de capacités et d'aptitudes où un savoir-faire constitue seulement un des maillons de la chaîne.

À cette discussion il faut ajouter une des méthodes d'enseignement, postulée par les formateurs et les praticiens, qui consiste à mettre l'accent sur la formation à travers la création de situations authentiques du travail de traducteur. En effet, le traducteur contemporain ne reste plus seul avec le texte à traduire et le texte d'arrivée. Évidemment,

il doit toujours déterminer les relations entre ces deux textes: relations d'équivalence, de correspondance, de similitude, d'adaptation, tandis que son rôle consiste toujours à assurer une réception correcte du message par le public cible. Toutefois, son travail quotidien devrait à présent reposer sur tous les outils informatisés d'aide à la traduction, la TA y comprise ainsi que sur la coopération en équipe. Prenant en compte tous ces postulats, ainsi que des restrictions possibles, nous pensons dans la suite réfléchir sur les difficultés d'élaboration d'un programme universitaire de la formation des traducteurs préparés à l'exécution d'un ou plusieurs métiers de la traduction.

### 3. PROGRAMME DE FORMATION DES TRADUCTEURS FACE AUX DÉFIS CONTEMPORAINS

La conception d'un bon programme de la formation des traducteurs au sein des universités n'est pas une tâche facile. Chaque analyse dépend du contexte particulier de l'université en question et de ses règlements intérieurs, combinés avec des règlements européens. Ainsi, sans s'attarder sur les cas spécifiques, dans la suite nous allons énumérer certaines difficultés que les auteurs d'un tel programme peuvent affronter.

— Impossibilité de prévoir l'avenir qui change constamment, aussi bien au niveau technologique, sociétal que dans le domaine des médias contemporains.

— Développement constant de la puissance et de l'efficacité de la TAO, qui demande la préparation à un savoir-faire et à un savoir-agir, ce que nous avons souligné plus haut.

— Progrès systématiques dans la TA qui petit à petit, comme nous avons souligné plus haut, remplace le travail humain, mais demande toujours une coopération homme-machine. Dans les programmes contemporains de formation on attache beaucoup d'importance à la pratique de la post-édition, mais l'expérience montre qu'il faut être très flexible dans ce domaine, en adaptant la méthodologie de l'enseignement à la performance de la TA même.

— Naissance de nouveaux «métiers de la traduction»<sup>7</sup>, en fonction des besoins des récepteurs, qu'on ne peut pas tous prévoir. Même on peut s'interroger sur la notion de «traducteur». Il y a déjà douze ans, Goudière (2010: 55) avançait que ces nouveaux métiers qui s'offrent au traducteur exigent de lui une compétence interdisciplinaire faisant appel tout à la fois à la langue, à la culture, à la communication et à la technologie. Ces métiers sont de plus en plus variés: terminologistes, post-éditeurs, copywriters, assistants linguistiques, localisateurs de pages web, audiodescripteurs, transcérateurs - et exigent des compétences multiples. Par ailleurs, les programmes de formation des traducteurs entrent dans le spectre plus large des Études des langues et de la communication. Il faut donc se demander, qui on forme exactement et dans quelle mesure cette formation

<sup>7</sup> En France, par exemple on a fait revivre l'AFFUMT (*Association française des formations universitaires aux métiers de la traduction*), Cf. Froeliger 2019: 44).

devrait embrasser toutes les compétences nécessaires, dans tous les métiers ayant trait à l'industrie des langues. Autrement dit: quel rôle les étudiants de ce secteur seront-ils censés jouer dans la société à l'avenir ?

— Changements dus aux événements imprévisibles (comme par exemple, la pandémie) qui influencent le fonctionnement des entreprises, mais aussi les formes de travail des traducteurs et des interprètes ainsi que les canaux de leur communication (en ligne, en présentiel, hybride). Ces derniers temps, beaucoup de traducteurs ont dû réorganiser leurs bureaux, leur équipement et les formes de prestation de services. Nous avons déjà des expériences concernant l'influence de la pandémie COVID sur les méthodes de travail quotidien avec les étudiants. On note plusieurs recherches à ce propos, ainsi que d'observations de praticiens. N'en citons que deux réflexions pratiques: (Kornacki, Pietrzak, 2021; Paradowska, 2021) qui proposent la création de contextes naturels de travail du traducteur pour y réaliser des tâches didactiques.

Educational initiatives such as internships or student practices included in T&I training curricula offer huge potential and help to extend the limits of traditional formal education within academia. Such initiatives allow students to learn about the realities of a translator's work and the workflow and workspace of translation service provision in a given translation agency or other language service provider. The workplace can also be effectively simulated in academic environments in the form of a simulated translation bureau. (Kornacki, Pietrzak, 2021:6)

Une idée fructueuse, adaptée à un moment donné, mais les questions suivantes se posent: que restera-t-il de nos expériences didactiques issues de la période de pandémie ? Quelles méthodes d'enseignement pourra-t-on prolonger ? Y en a-t-il de moins universelles ? Les méthodes de travail à distance avec les étudiants vont-elles changer la méthodologie des cours en présence ? Comment souligner l'importance de l'auto-formation et de l'auto-contrôle développés ces derniers temps ?

— Nécessité d'observer dans les programmes de formation un équilibre entre ses dimensions pratique et académique, car malgré une approbation universitaire de la liste de compétences de l'EMT, plusieurs milieux professionnels de la traduction (par exemple, Risku 2002; Klimkowski 2015; Kiraly 2013; Kiraly and Hofmann 2015, 2019; Shreve *et al.* 2018) ont souligné la non correspondance des listes de compétences élaborées au sein de l'EMT aux besoins des traducteurs contemporains, c'est ce qu'on a appelé: «the gap between the academic world and the industry» (Massardo et van der Meer, 2017: 21).

Cette opinion est également confirmée par les résultats de l'enquête sur l'industrie de la langue de 2019, dans laquelle plus de 1400 acteurs de l'industrie de la traduction (traducteurs individuels, sociétés de traduction, services de traduction et institutions de formation), admettent que les stages sont un moyen efficace de combler le fossé entre le monde universitaire et l'industrie de la traduction.

Or, ce type de critiques s'oppose à un autre, exprimé par D. Kiraly (2019: 21: «Les modèles de compétences de l'EMT [...] sont parfois cités comme des exemples du côté

néгатif de la formation des traducteurs, en raison de leur emphase mise sur la technologie et l'activité routinière». (trad.TT)

En face de ces deux points de vue sur le contenu de la formation: académique et pratique, nous pensons qu'un juste milieu est le plus souhaitable dans ce contexte. Dans un programme de formation professionnelle mais en même temps universitaire, il semble nécessaire de maintenir un équilibre entre sa dimension pratique, réalisée sous forme de projets collaboratifs (décrits, par exemple, par Hurtado-Albir, 2015 ou Paradowska, 2021), par le biais de l'hybrid *classroom* (Kornacki, Pietrzak, 2021) et au travers de pratiques professionnelles, ainsi que sa dimension académique, assurée par certains cours théoriques et par des recherches scientifiques menant à la préparation d'un travail de maîtrise<sup>8</sup> ou d'un doctorat).

N. Froeliger (2019: 52) constate que le projet EMT a un effet stabilisateur et réconfortant, mais cela n'est cependant pas suffisant. Il ne faut pas considérer que tout, dans la formation, doit servir la pratique de façon immédiate. Il faut avoir une vision plus large des enjeux, car pour avoir un secteur de la traduction efficace, on a également besoin d'études de traduction solides et productives avec de nombreux doctorats qui correspondent aux agendas d'aujourd'hui et de demain dans ce secteur. Nous pensons que cette opinion résume parfaitement les besoins de cette sphère de la société contemporaine.

#### 4. CONCLUSION

Comme nous avons démontré, les enjeux et les défis de la formation aux métiers de la traduction sont nombreux et complexes et ne peuvent pas être résolus d'un seul coup. En plus, les opinions concernant certaines solutions dans l'organisation des programmes de formation ne sont pas unanimes. Pour l'illustrer ne citons qu'un échange de deux points de vue entre G. Massey et D. Kilarity (2019) dans lequel ils discutent de l'avenir de l'éducation des traducteurs. Massey essaie d'y démontrer l'importance du progrès technologique dans la formation, tandis que Kilarity, sans nier ce phénomène, souligne qu'il est difficile de prévoir tout le progrès technique et par conséquent d'offrir aujourd'hui une formation universelle et valable pour les nombreuses années à venir, mais on peut prévoir de développer certaines capacités que chaque traducteur professionnel pourra ensuite compléter, améliorer ou adapter aux nouvelles conditions. Kilarity propose d'envisager deux composantes de cette formation:

- éducation, qui veut dire l'acquisition d'une base solide en compétences générales, holistiques d'aptitudes et de capacités;
- et l'entraînement pour être capable d'utiliser des outils particuliers.

<sup>8</sup> À ce propos on peut consulter nos publications (Tomaszkiewicz 2015a; 2015b; 2018a).



Cette opinion rejoint celle de Froeliger, présentée plus haut et notre profonde conviction. Dans la société contemporaine, d'un côté, on a besoin de spécialistes maîtrisant des compétences particulières, nécessaires pour l'exécution de différents *métiers de la traduction*, adaptées aux nouvelles technologies, des spécialistes acceptant le rôle important de la traduction automatique, de la post-édition, du traitement de l'audiovisuel, mais de l'autre, on a besoin de personnes bien éduquées, avec un large savoir leur permettant de s'auto-former continuellement, de coopérer dans le milieu professionnel, de manifester de la créativité et dotés d'un esprit innovateur. Il est peut-être temps de repenser les termes de: *traducteur et entraînement des traducteurs* et de commencer à utiliser plus souvent les notions de *co-créateurs, transcréateurs, médiateurs interculturels, audiodescripteurs, localisateurs* qui déterminent mieux les compétences et le savoir-agir de ces futurs professionnels. Les membres du réseau EMT en sont conscients et se préparent déjà à une nouvelle élaboration du référentiel de compétences de traducteur et de traduction, répondant aux défis contemporains.

## 5. BIBLIOGRAPHIE

- BOWKER, L. & CORPAS PASTOR, G.: "Translation Technology" In , R. Mitkov (dir.), *Handbook of Computational Linguistics*. Oxford: Oxford University Press 2015.
- FRÉROT, C & KARAGOUCHE, L.: «Outils d'aide à la traduction et formation de traducteurs: vers une adéquation des contenus pédagogiques avec la réalité technologique des traducteurs», *ILCEA* [En ligne], 27 | 2016, mis en ligne le 08 novembre 2016, consulté le 14.03.2022. URL: <http://journals.openedition.org/ilcea/3849> 2016.
- FROELIGER, N.: "At a Certain Stage, one has to Deliver: Why Professional Translation Masters' Matter". *Cultus: the Intercultural Journal of Mediation and Communication* 12, 2019; [www.cultusjournal.com](http://www.cultusjournal.com)
- HURTADO-ALBIR, A.: "The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, And Assessment in Translator Training", *Meta: Journal des traducteurs*, 60(2), pp. 256-280. 2015
- KIRALY, D.: "Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon – Thinking Outside the Box(es) in Translator Education". In Kiraly, D.; Hansen-Schirra, S and Maksymski, K., (eds) *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 197-223. 2013
- "Occasioning Translator Competence: Moving Beyond Social Constructivism Toward a Postmodern Alternative to Instructionism", *Translation and Interpreting Studies*, 10(1), 2015, pp. 8-32.
- KIRALY, D. & HOFMANN, S.: "Towards a Postpositivist Curriculum Development Model for Translator Education", In Kiraly, D. (ed.) *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*, Göttingen: V&R unipress and Mainz University Press, pp. 67-87, 2015.
- "Towards an Emergentist Curriculum Development Model for Translator Education", In Massey, G. & Kiraly, D. (eds) *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education (2nd edition)*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 59-81, 2019.

- KLIMKOWSKI, K.: *Towards A Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education*, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, Polska Akademia Nauk i International Communicology Institute 2015.
- KORNACKI, M. & PIETRZAK, P.: "New Translator Training Environments: Towards Improving Translation Students' Digital Resilience". *New Voices in Translation Studies* 24, 2021, pp. 1-23.
- MASSARDO, I. & VAN DER MEER,: "The Translation Industry in 2022: A Report from The TAUS Industry Summit, Amsterdam, March 22-24, 2017", De Rijp, TAUS. Available online at [<https://www.taus.net/think-tank/reports/event-reports/the-translation-industry-in-2022>], 2017.
- MASSEY, G. & KILARY, D.: "The Future of Translator Education: A Dialogue", *Cultus: the Intercultural Journal of Mediation and Communication*, 12, 2019, pp. 15-34.
- PARADOWSKA, U.: Benefits and Challenges of an Intra-University Authentic Collaborative Translation Project". *New Voices in Translation Studies* 24, 2021, pp. 23-45.
- RISKU, H.: "Situativeness in Translation Studies". *Cognitive Systems Research*, 3(3) 2002, pp. 523-533.
- SHREVE, G., ANGELONE, E. & LACRUZ, I.: Are Expertise and Translation Competence The Same?: Psychological Reality and the Theoretical Status of Competence", In Lacruz, I & Jääskeläinen, R. (eds) *Innovation and Expansion in Translation Process Research*, American Translators Association Scholarly Monograph Series, Amsterdam: John Benjamins, pp. 37-54, 2018.
- TOMASZKIEWICZ, T.: «La compétence linguistique vs d'autres compétences requises dans la formation professionnelle des traducteurs sur l'exemple polonais». *Neofilolog*, 44/1, pp. 91-113, 2015a.
- Rôle de l'analyse textuelle dans le cadre de la maîtrise en traduction. *Svět Literatury/ Le Monde de la Littérature: Analyse de texte – Intertextualité*. Prague: Faculté Philosophique de l'Université Charles à Prague, pp. 185-195, 2015b.
- „Dylematy nauczyciela akademickiego kierującego seminarium magisterskim w ramach studiów tłumaczeniowych”. *Investigationes Linguisticae*, Vol. XXXIX, 2018a, pp. 111-125.
- «Traduction automatique dans la formation des traducteurs: une analyse expérimentale de la post-édition», *Studia Romanica Posnaniensia* 45/4, 2018b, pp. 75-90.
- Les langues «au centre» et les langues «périphériques» dans l'Union européenne multilingue: implications sur la formation des traducteurs et sur les traductions. *Romanica Wratislaviensia* LXVIII, 2021, pp. 213-226.
- TOUDIC, D & KRAUSE, A. Référentiel de compétences de l'EMT. EMT/emt\_competence\_fwk\_2017\_fr\_web.pdf, 2017. [https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt\\_en](https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt_en), consulté le 14.03.2022
- EMT/emt\_competence\_fwk\_2017\_en\_web.pdf, consulté le 14.03.2022



## CHAPTER XXIII

### EL APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DEL VOCABULARIO DE LA INGENIERÍA EN EL AULA (IN PRAESENTIA) Y ONLINE (IN ABSENTIA)

PILAR ÚCAR VENTURA

*Universidad Pontificia Comillas de Madrid, España*

pucar@comillas.edu

FRANCISCO FERRI GARCÍA

*Área de Calidad, KWD Automotive, España*

fdafg@gmail.com

#### RÉSUMÉ

Vue la situation mondiale qui étouffe le système éducatif, nous voudrions proposer quelques exemples de méthodologie empirique pour réviser, apprendre et pratiquer l'un des langages techniques plus productifs d'aujourd'hui: la spécificité de l'ingénierie dans le cours de langue espagnole, dirigé aux étudiants universitaires de Traduction et Communication.

Il est souhaitable de procurer de moyens à travers d'un système bimodal, comme nous l'appelons dans notre université: présence et absence, c'est-à-dire, de cours donnés dans la classe aux étudiants qui y assistent et aux étudiants qui suivent les explications en ligne, à distance.

Pour cela, nous devons tenir en compte des aspects divers: le temps réel, le rythme cadencé, les contenus très bien choisis, avec rigueur et objectifs spécifiques. La fin sera l'apprentissage et la praxis qui seront évalués, pour pouvoir obtenir des résultats d'apprentissage exceptionnels.

Nous offrons un ensemble d'activités qui favorisent l'exposition de la théorie et sa pratique dans le temps du cours: des images, des schémas, des statistiques en fonction des tâches assignées: révision de vocabulaire, mise en pratique du vocabulaire en contexte et références au registre idiomatique.

Nous mettons ensemble de façon homogène et systématique l'expérience professionnelle et académique: le monde du travail et le domaine universitaire se rassemblent dans une relation didactique pour une meilleure qualité.

#### ABSTRACT

The current global situation has had a great impact on the education system: we would like to propose several examples of empirical methodology to revise, learn and practice one of the most productive technical languages we have today: the specificity of engineering in the Spanish language course, for Translation and Communication students at university.

We believe it is best to offer some resources for the bimodal system, as we call it in our university: presence and absence, which means lessons given in the classroom for the students that attend and for those who follow the explanations online, remotely.

To achieve so, some aspects must be considered: real time, adjusted rhythm and very well-chosen contents, accurately and with specific objectives. The aim of all of that is the learning and the praxis that will be evaluated so the learning results are excellent.

We offer a variety of activities that help the exposition of theory and consequent practice in a lessons' time: pictures, outlines and statistics depending on the assigned tasks: remembering vocabulary, implementing it in context and referencing the idiomatic register.

We put together the professional and academic experience in a homogeneous and systematic way: the working world and the university come together in a didactic relationship to improve quality.

## 1. PLANTEAMIENTO. ESTADO DE LA CUESTIÓN

en los tiempos actuales nos encontramos en la disyuntiva nada fácil de acomodarnos a nuevos retos, nuevos métodos de enseñanza; se trata de incorporar recursos que siempre han estado presentes, pero ahora se hacen necesarios para el ejercicio de nuestra profesión.

Seguimos siendo docentes, enseñamos idiomas y sobre todo nos dedicamos a la práctica de un vocabulario específico como es en nuestro caso el de la ingeniería.

El mundo profesional hace décadas que ya ha entrado a formar parte del aula universitaria y por eso debemos aunar fuerzas y emplear herramientas para que todo ello redunde en la mejoría del aprendizaje de nuestros estudiantes.

Somos conscientes de que debe existir una imbricación entre el ámbito profesional y el de la educación. Ambos se necesitan para lograr cumplir las competencias no solo teóricas sino prácticas en el ejercicio de la profesión elegida por nuestros alumnas y alumnas, de esta manera la dirección es biunívoca.

La teoría deja paso a la práctica y el aula se convierte en la antesala del mundo laboral al que pronto se insertarán nuestro alumnado.

Para ello hemos de prepararnos y utilizar los medios que tenemos a nuestro alcance.

Se está pidiendo del docente nuevas habilidades y nuevas capacidades en el mundo de la docencia para que sus logros no sufran menoscabo.

Para ello nos vemos abocados a saber cómo funcionan los entresijos de las redes en docencia, en la educación inmediata.

Nos preparamos para enseñar en línea, en remoto, *in absentia* y en *praesentia* y en algunos casos, como lo hemos denominado en nuestra universidad de forma bimodal.

## 2. DIDÁCTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL

el profesor de Lengua para fines específicos ha de continuar con su labor y con la exigencia de una nueva metodología para llegar a sus alumnos. Nuestro objetivo será como hasta ahora determinar lo significativo y lo propio del lenguaje de la ingeniería desde sus «tripas», sin olvidar que tanto en línea como en el aula presencialmente nuestro fin es el de lograr un acto comunicativo a través de la adquisición y práctica de un léxico específico que, como veremos, en muchas ocasiones procede de la lengua general y se convierte así en una suerte de vocabulario semitécnico.

## 2.1. El profesor de LpFE

El profesor de lengua para fines específicos, en concreto ahora que nos referimos al lenguaje técnico y especializado como es el de la ingeniería, ha de trabajar de forma muy estrecha con los profesionales de la ingeniería y estos a su vez, han de proveer al docente de toda la variedad, monosémica que configura el vocabulario y el léxico de dicha ciencia. Para ello es importante describir y definir los conceptos que vamos a utilizar, los vocablos elegidos y la razón de esa decisión en función de la estadística y del uso, de la rentabilidad y de la practicidad en contextos muy determinados sobre todo profesionales.

Por todo ello, conviene marcar la selección de una terminología propia y adecuada, y así implementar con éxito la forma de empleo para que el registro idiomático no se vea distorsionado y se pueda lograr la completa comprensión por parte del emisor y receptor mientras enseñamos su modo de uso, su efectividad (Asher y Simpson, 1994, 123) con el fin de que no se produzcan polisemias ni distorsiones: ambigüedades que podrían ocasionar problemas de comprensión lingüística y hacernos incurrir como tantas veces en el tópico de que muchos de los lenguajes específicos, en nuestro caso, el de la ingeniería, resultan crípticos y oscuros: lejanos al usuario común.

## 3. ORGANIZACIÓN DE UNA CLASE DE LPFE

Una vez planteadas las premisas anteriores, pasamos al análisis de la metodología más conveniente para llevar a cabo nuestros objetivos y para ello, desde nuestra experiencia académica y profesional, proponemos al hilo de la estructura didáctica en el aula de español para fines específicos, una serie de actividades que se pueden desarrollar dentro y fuera del aula, pero siguiendo las pautas de la “lección presencial” o “lección en ausencia, en línea o en remoto”.

### 3.1. On line, en presencia

Ya hemos mencionado, líneas arriba y de manera superficial, que en caso concreto de nuestra universidad se ha optado en tiempos de pandemia por un sistema bimodal que consistía en la presencia del profesor en el aula, una vez superado el confinamiento y repartir los grupos de clase, según el número y por orden alfabético en la división del total, para que unos pudieran asistir al aula, presencialmente, la mitad (habilitando las aulas para cumplir las medidas sanitarias de protección) y el resto desde casa, conectados al aula. Y así alternativamente, una mitad y la otra asistía *on line* o en el aula conforme avanzaban las semanas.

Todos tenían la ocasión de seguir la clase de manera alternativa bien en remoto o acudiendo a clase.

El sistema de organización funciona, así como los medios técnicos, pero todo ello exigía un cambio de actitud por parte del profesor y del estudiante, acostumbrados,

como siempre, a la presencialidad, a la interacción directa, sin separación física ni cámaras de por medio, sin conexiones puntuales a la hora y solventando los posibles fallos técnicos.

No solo se trataba de adaptarse a las nuevas y diferentes vicisitudes, debíamos adaptar nuestra actitud y nuestra disposición y disponibilidad, y por supuesto nuestra organización docente sin que la nueva situación dejase al descubierto posibles deficiencias del sistema.

### 3.2. Fases y actividades

Partimos de presupuestos básicos y esenciales para que el dominio y la seguridad del profesor no se vieran mermados, por eso era preciso garantizar un buen conocimiento de la lengua estándar y de la lengua de la especialidad, sin pensar, claro está, que para el caso que nos ocupa en esta situación, el profesor haya de ser ingeniero, como tampoco se precisa ser letrado para enseñar lenguaje jurídico, pero sí hemos comprobado la necesidad de que ambos estén muy próximos en un trasvase de información para realizar la correcta praxis. Hecha esta salvedad, conviene optimizar los recursos de que disponemos

En definitiva, «el profesor es emisor y receptor» (Montero, 2000, 78), en el acto comunicativo de la lengua de especialidad, y ha de ser consciente de su papel como mediador entre ambas realidades: la profesional y la metodológica en el aula; es un buen conocedor de lo que precisan los estudiantes, para que su adquisición del léxico científico-técnico sea práctica y efectiva, con resultados óptimos en su realización posterior. Para lograrlo, somos partidarios de emplear la gramática funcional sin olvidar la del proceso y contenido, ya que de esta manera nos aseguramos los objetivos que proponen los diferentes enfoques metodológicos para el aprendizaje y adquisición del léxico de especialidad.

## 4. LENGUAJE CIENTÍFICO-TÉCNICO

dado que el lenguaje científico-técnico supone el conjunto de variedades lingüísticas con una fuerte «marca terminológica» (Gómez, 1998, 35) que, junto a otros signos no lingüísticos, resulta indispensable para la transmisión de conocimientos especializados en un determinado campo de las ciencias y la técnica, el profesor ha de crear un contexto real y verosímil para lograr retos alcanzables.

Siempre, no podemos olvidarlo, teniendo en cuenta que “jugamos” enseñamos a dos bandas, es decir, en el aula y en línea. Muchas de esas actividades que pretendíamos grupales se verán modificadas y sustituidas por otros ejemplos y ejercicios en que se supla la presencia de todo el grupo por la mitad; sí se puede favorecer el desarrollo del conocimiento por parejas, fomentar las exposiciones y las discusiones, y ahora más que nunca cobra especial relevancia el turno de palabra, las pausas, la reflexión, habilidades que las conocíamos pero que en la mayoría de las ocasiones las obviábamos por la inmediatez y la presencialidad de todo el grupo.

## 5. MATERIALES

Ahora el profesor es docente, tutor y especialista en técnica. Ha de añadir varios componentes a su quehacer como son las rutinas de encender y apagar cámara, micrófonos, “colocar” a su auditorio en imagen según convenga, y recordar en todo momento la atracción y la captación de la atención a los discentes. Nuevos métodos, nuevas consignas para atrapar el esfuerzo que supone para todos esta enseñanza bimodal.

No podemos desechar el material que veníamos empleando, ahora hay que recomponerlo y readaptarlo con actitud paciente y atenta.

Siguen en alza, o debemos inculcar, la motivación, el interés, el esfuerzo y las ganas por continuar, el desánimo no tiene cabida, pero sí somos conscientes que acude; mucha intervención activa por parte de unos y de otros.

### 5.1. ¿Cómo han de plantearse las actividades?

Tenemos claro y defendemos que conviene insistir en la elaboración de estructuras y la redacción de párrafos que permitan al estudiante jerarquizar ideas y definir el registro idiomático, para que tenga un resultado global del contenido. Y todo esto se consigue con ejercicios que redunden en la contextualización del vocabulario, en la imbricación de ideas a través de la coherencia y de la cohesión, de la adecuación y pertinencia.

Si abogamos por una interconexión entre el mundo profesional y el académico a la hora de elaborar textos en función idiomática, es fundamental adecuar la realidad del léxico de la ingeniería y hacerlo próximo y verosímil a través de retos alcanzables que no inquieten a los usuarios por su desconocimiento, de ahí que debamos generar ideas para procesarlas y producirlas con resultado óptimo de comprensión.

Resulta fundamental el análisis en ejercicios de síntesis y sinopsis para establecer la capacidad de interiorización de contenidos del alumno, para definir la selección que realiza de los vocablos y expresiones principales y secundarios, y así se valora la jerarquización conceptual que se deriva del paso de la lengua general a la de especialidad y viceversa (recordemos que hemos mencionado que se trata de un camino de doble vía).

### 5.2. Actitud, disposición y disponibilidad

Una característica que se hace (casi) imprescindible en la ejecución de nuestra tarea ahora es la de poseer energía a la hora de iniciar nuestra secuencia didáctica, continuidad en el desarrollo y buscar momentos transicionales para cerrar recopilando y resumiendo.

Dadas las características de la doble modalidad (sistema bimodal) hemos de estar presentes en el aula y ante quienes nos siguen a través de la cámara, de ahí que la estructura de la secuencia didáctica, el decurso de nuestra clase exija de toda nuestra atención y como hemos dicho, energía. El lema clásico de *repetitio mater studiorum*, adquiere completo sentido y es fundamental marcar bien cada uno de los pasos que constituye

nuestra exposición didáctica: anticipar, recordar y resumir (más que una imagen lineal advertimos una circular que favorece la revisión y la práctica de contenidos léxicos).

### 5.3. Actividades aplicables a los anexos

En este epígrafe vamos a presentar de manera más detallada y concreta un abanico de posibilidades que ofrecemos al docente a la hora de desarrollar su secuencia didáctica tanto de manera on line como presencia.

Conviene pues, acudir a los ejemplos que aparecen en el capítulo de ANEXOS para que según el criterio, objetivos y contenidos establecidos por cada uno de los profesores, y en función del nivel competencial de sus alumnos pueda aplicar y practicar las actividades que mejor se a moldan a los parámetros particulares de cada grupo.

Al alumno se le ofrece, por tanto, un elenco de actividades gramaticales que refuercen el léxico de la ingeniería, para que vaya relacionando lo funcional con lo semántico y de este modo favorecer su propia fluidez y aumentar el interés gradual.

Función del profesor será animar la sesión con ejercicios lúdicos de match, adivinación, preguntas-respuesta y supervisar el rendimiento progresivamente.

Conviene además, presentar algo nuevo, ejercicios complementarios, imágenes mezcladas con palabras, es decir, los *gap filling* (relación términos e imagen) o el *multiple choice* para reforzar sinónimos; leer de manera comprensiva textos hablados o escritos, pertenecientes a distintos registros idiomáticos, desde el coloquial hasta el culto y el estándar, para comparar el uso y el significado que se da a cada uno de los términos de la ingeniería y así deducir el significado correcto tanto de manera literal, como por inferencia a través de relaciones paralelas o contrastivas, por medio de comparaciones y símbolos; el fin será la redacción de un nuevo texto.

En los anexos, aportamos textos, vocabulario, imágenes, definiciones, todo un compendio de documentos de la situación académica y profesional: contenido específico y técnico (*carrier content*) de lenguaje científico-técnico ad hoc caracterizados por la autenticidad y la pertinencia lingüísticas (*real content*), siempre teniendo como fin principal la conexión e interacción con la situación real, de ahí que sea importante la elección del adecuado nivel del texto que incluya elementos verbales y no verbales, iconos, símbolos, diagramas, gráficos, cuadros (el profesor es el que marca y diseña los criterios).

## 6. CONCLUSIONES

Parece, por consiguiente, que son los ingenieros los que connotan el lenguaje para que los vocablos y expresiones que se utilizan, adquieran una jerarquía científico-técnica; de ahí que muchas veces se insertan en el lenguaje de una especialidad palabras que no deben formar parte de ese inventario, tal y como lo ofrecen el léxico, la sintaxis y la configuración textual completa del propio lenguaje de los ingenieros.

Somos de la opinión junto con Alcaraz (2000) al insistir en que el lenguaje de la ingeniería ha de ser coherente, es decir, centrado en un solo tema, de forma que las diversas

ideas vertidas en él han de contribuir a la creación de una idea global para tener cohesión, lo que quiere decir que las diversas secuencias que lo construyen han de estar relacionadas entre sí y de esta manera proporcionar la coherencia semántica necesaria al receptor, para que se produzca la comunicación. La sociedad se dirige hacia un horizonte en que el mundo profesional necesita de egresados formados en lengua de especialidad, en nuestro caso, de la ingeniería, para que su inserción en el trabajo sea exitosa y fluida.

Los sectores especializados y altamente tecnificados se han de apoyar en las secuencias metodológicas que se trabajan y se desarrollan en el mundo académico para conseguir entre ambos contextos que la lengua general y la lengua especializada aporten sus propios modelos de idiomática. No se puede tender a la separación de ideas y práctica: ambas se trabajan de manera conjunta. Ese ha sido nuestro propósito con la presente comunicación: demostrar de qué manera el léxico de la ingeniería se estudia en el aula a través del sistema bimodal, tanto en presencia como en ausencia.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ, E., *El inglés profesional y académico*, Alianza, Madrid, 2000.
- ASHER, R.E. y SIMPSON, J.M., "Languages for Specific Purposes (LSP)". *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 8; pp. 85-167, 1994.
- COADY, J., HUCKIN, T. N. (edied by), *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- CARLINO, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw Hill, México, 2002.
- DUDLEY-EVANS, T. y ST JOHN, M-J., *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*: Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- FREIRE, P., *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, México, 1994.
- GÓMEZ, J., "El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas", *Carabela* 44, pp. 30-39, 1998.
- GRICE, P., *Filosofía y Lingüística*, Houndmills, Palgrave Macmillan, 2005.
- GUTIÉRREZ, B., *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*, Península, Barcelona, 1998.
- LARSEN-FREEMAN D. y LONG, M., *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Gredos, Madrid, 1994.
- LERAT, P., *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel, 1997.
- MONTERO, L., "La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad", *Profesorado*, 4, pp. 75-95, 2000.
- SANZ, I., *El español profesional y académico en el aula universitaria: el discurso oral y escrito*, Valencia, Tirant lo blanc, 2007.

\*Nota: hemos querido añadir más bibliografía que la utilizada en la redacción de la ponencia por si resultaba de interés al lector



## 8. ANEXOS



Observaciones: Imagen de un laboratorio de metrología

— Mediciones y ensayos de tracción realizados con las máquinas H0002 y H0004 respectivamente. Para la desbotonadura se ha empleado el martillo neumático a la presión de 6 bar. Las pruebas se han efectuado en condiciones de 22.°C y 52% de humedad.

— En algunos puntos existen desviaciones dimensionales acordes con la nota seis que en la actualidad tiene la pieza. Se sigue trabajando, haciendo las correcciones necesarias, para optar, cuando los resultados sean estables, a nota tres.

— Este informe queda completado con los archivos de metrología y laboratorio que se encuentran en: Calidad (X:) \ 3-Auditorías \ 2017 \ Auditorías de producto 2017 \ MQB \ Schweller I-D.



Nueva imagen para comparar con la anterior



**Texto e imagen:**

**Aprobada:** Ningún informe puede tener una nota de un 1, teniendo que ser la media de los aspectos evaluados de un 3 como mínimo.

**Aprobada Condicional:** Puede haber un informe con una nota de un 1, pero la media de los aspectos evaluados debe ser de un 3 como mínimo. Se presentarán las acciones correctivas necesarias para que la pieza pueda ser aprobada.

**Rechazada:** Si dos o más informes tienen una nota de un 1 o la media de los aspectos evaluados es inferior a un tres. Una vez se apliquen las acciones necesarias que garanticen el buen estado de la pieza, se entregarán nuevas muestras para evaluación.

**Vocabulario técnico:**

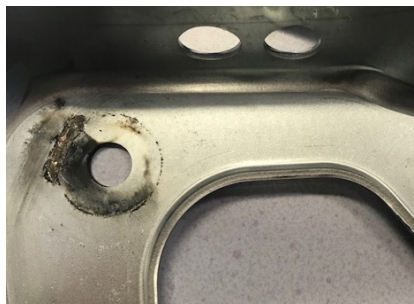
**Poros en el cordón:** Pequeños hoyos producidos generalmente por exceso de gas o por agentes contaminantes, óxido, suciedad, aceite...

**Desbotonadura:** Rotura, separación de las chapas unidas por el punto de soldadura.

**Gap entre chapas:** Distancia entre las chapas.

**Puntos explotados:** Puntos dados, en parte, fuera del material que debería haber sido soldado.

**Puntos pequeños:** Puntos de tamaño inferior al requerido. **Falta de puntos:** Ausencia del punto, punto no realizado.



Pandeo: Curvatura, flexión de una pieza.

Rebabas: Material que sobresale en los bordes de una pieza.

Puntos sueltos: Puntos de soldadura en los que en lugar de fundirse las chapas, únicamente se pegan.

Burbujas en el cordón: Pequeño bolo de material que se forma al quedar atrapado gas en el interior del cordón de soldadura.



## CHAPTER XXIV

# UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LOS EFECTOS DEL AULA INVERTIDA EN LA ANSIEDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

LI YAN

*Jinan University, China*

yanli@jnu.edu.cn

### RÉSUMÉ

Cet article étudie l'effet de la classe inversée sur l'anxiété d'apprentissage de l'espagnol des étudiants chinois en utilisant une étude de cas longitudinale combinée à des questionnaires et des entretiens. La présente étude a été menée sur 80 étudiants de collège, ce qui a permis de constater que: 1) Le modèle de classe inversée a réduit de manière significative l'anxiété globale de la classe, l'anxiété d'expression et l'anxiété d'enseignement en classe, et a amélioré la confiance en soi; 2) Les fluctuations des niveaux d'anxiété étaient liées à l'intérêt des apprenants pour le sujet, à l'achèvement des tâches préalables à la classe, au type et à la difficulté des tâches en classe, au niveau de relation interpersonnelle et de coopération dans le groupe, à la manière d'interaction entre l'enseignant et l'étudiant, et au retour d'information de l'enseignant.

**Mots clés:** classe inversée, étudiants chinois, apprentissage de l'espagnol, anxiété

### ABSTRACT

This paper investigates the effect of flipped classroom on Chinese college students' Spanish learning anxiety by using a longitudinal case study combined with questionnaires and interviews. The present study was conducted on 80 college students, which has found out that: 1) The flipped classroom model significantly reduced overall classroom anxiety, expression anxiety, and classroom teaching anxiety, and improved self-confidence; 2) The fluctuations in anxiety levels were related to whether learners were interested in the topic, completion of pre-class tasks, type and difficulty of classroom tasks, the level of interpersonal relationship and cooperation in the group, the way of teacher-student interaction, and teacher feedback were related.

**Keywords:** flipped classroom, Chinese college students, Spanish learning, anxiety

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el modelo de enseñanza de aula invertida se ha utilizado ampliamente en la enseñanza de lenguas extranjeras. La aplicabilidad (Deng, 2016; Hsieh, 2018) y la eficacia (Hung, 2017) del aula invertida en la enseñanza de lenguas extranjeras han sido confirmadas por estudios relevantes de diversos autores, y también se ha comprobado su efecto estimulador del aprendizaje (Hung, 2015). Sin embargo, el aula

invertida plantea también determinados retos a los alumnos en cuanto a las habilidades de autodidáctica, aprendizaje cooperativo, expresión orales y comunicación, que pueden provocar una serie de cambios afectivos (Gao & Li, 2016; Zhang, Li, & Du, 2015). Como un importante factor que influye en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la emoción está estrechamente relacionada con la internalización efectiva de los contenidos por parte de los alumnos, lo que inevitablemente afecta a la eficacia de la enseñanza del aula invertida. Este estudio trata de investigar el impacto del aula invertida en las emociones, examinando el proceso de cambios en los niveles de ansiedad de los alumnos en el aula, con el fin de proporcionar ideas para promover el desarrollo de emociones positivas en los alumnos y mejorar la eficacia de la enseñanza del aula invertida.

## 2. REVISIÓN DE ESTUDIOS ANTECEDENTES

según Krashen (1980), la ansiedad es una de las variables afectivas más importantes que influyen en la eficacia del aprendizaje de idiomas. Cuando mayor sea el nivel de ansiedad, más pronunciado será el efecto de filtro emocional, que impide a los alumnos recibir el input lingüístico y dificulta el progreso en la adquisición de la lengua. Las investigaciones actuales sobre la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el modelo de aula invertida son de cierto modo contradictorias. Algunos autores sostienen que la alta demanda de output lingüístico en la clase invertida contribuye al miedo a la comunicación (Qi, 2015), otros autores descubren que la ansiedad de los estudiantes es significativamente mayor en el aula invertida que en el aula tradicional en las clases de lenguas extranjeras (Gao & Li, 2016), dado que las fuentes de ansiedad son las presentaciones en el aula y los exámenes del curso. Wang Yue (2016) y Chang & Koong Lin (Chang & Lin, 2019), por su parte, desvelan que el aula invertida ayuda a los alumnos a aumentar su disposición de comunicación y reducir la ansiedad por el aprendizaje.

Las discrepancias en los resultados de los estudios anteriores se basan en dos razones principales: en primer lugar, estos estudios han ignorado dos factores importantes que influyen en la ansiedad en el aprendizaje de idiomas: las notas del alumnado y el papel que desempeña el profesor (Horwitz, 2001; Young, 1991); en segundo lugar, la ansiedad se caracteriza por ser dinámica e individual (MacIntyre & Gardner, 1991). Las variables de las relaciones interpersonales, la interacción profesor-alumno y las actividades del aula pueden causar fluctuaciones en los niveles de ansiedad (Young, 1991). Las investigaciones actuales sobre la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras son predominantemente cuantitativas y carecen de observaciones de los procesos de ansiedad de los individuos, mientras que los estudios del enfoque longitudinal acercan de los individuos basados en la teoría de sistema dinámico pueden proporcionar una descripción objetiva de la trayectoria y los patrones de cambio emocional.

Los estudios del enfoque longitudinal basados en casos individuales siguen y registran los valores de ansiedad en diferentes etapas de los individuos a través de entrevistas

o cuestionarios, a partir de los cuales se puede analizar la trayectoria y las causas del cambio en los niveles de ansiedad. Por ejemplo, Piniel & Csizér (2015) exploraron las características de los cambios en la motivación, la ansiedad ante la escritura y la autoeficacia en el aprendizaje del inglés y la interacción entre ellos; Kurk (2018) rastreó y analizó la trayectoria de la ansiedad en el aula de los estudiantes de inglés durante un semestre; Boudreau (2018) examinaron la compleja correlación entre la ansiedad y el placer al completar tareas comunicativas orales entre estudiantes universitarios que aprenden francés; Gregersen (2014) analizaron la fluctuación de los niveles de ansiedad de los alumnos de español durante las presentaciones orales; Guan y Shi (2015) analizaron cómo los niveles de ansiedad de los alumnos mostraban fluctuaciones con la dificultad de la tarea en el aula.

Del análisis de los estudios antecedentes, se confirma que el estudio cuantitativo de la ansiedad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el modelo de aula invertida necesita controlar dos factores: el dominio del idioma por parte de los estudiantes y el estilo de enseñanza de los profesores. Así que, el presente estudio intenta utilizar un enfoque longitudinal de casos individuales para responder a las tres preguntas siguientes: 1) ¿Cuáles son los cambios cronológicos de ansiedad de los alumnos en el aula invertida? 2) ¿Cuáles son los principales factores que pueden provocar cambios en los niveles de ansiedad en el aula invertida? 3) ¿Ayuda el aula invertida a reducir los niveles de ansiedad de los alumnos en el aula?

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Sujetos de estudio

En este estudio, se seleccionaron como sujetos del estudio cuantitativo 80 estudiantes del segundo año universitario que estudian español como segunda lengua extranjera. Entre los 80 alumnos, 40 son del grupo experimental, y otros 40 son del grupo de control. Las notas promedias de los dos grupos en el semestre pasado fueron respectivamente 82 y 83, así que consideramos que corresponden a un mismo nivel de rendimiento académico. Antes del experimento, a todos los alumnos se les realizó el cuestionario de ansiedad en el aula de lenguas extranjeras, para seleccionar seguidamente seis alumnos del grupo experimental con diferentes niveles de ansiedad como sujetos para el estudio longitudinal. De acuerdo con la clasificación de Oxford y Burry-Stock (1995) sobre el uso de la escala de Likert, un valor medio mayor o igual a 3,5 se considera un nivel de ansiedad alto, un valor medio entre 2,5 y 3,4 se considera un nivel de ansiedad medio y un valor medio menor a 2,4 un nivel de ansiedad bajo. Los datos concretos de los seis sujetos encuestados son lo siguiente:

Número del encuestado	Género	Edad	Nivel de ansiedad	Nota del semestre pasado
S1	hombre	19	bajo (2.3)	72
S2	mujer	19	bajo (2.4)	74
S3	mujer	19	medio (3.2)	73
S4	mujer	20	medio (3.3)	77
S5	hombre	19	alto (3.8)	76
S6	mujer	20	alto (4.0)	73

**Tabla 1.** Información básica de los encuestados antes del experimento

### 3.2. Principales aspectos de la enseñanza experimental

La duración del experimento de la asignatura de español como segunda lengua extranjera es de medio semestre (10 semanas), con dos clases por semana. Los dos grupos adoptaron los mismos objetivos de enseñanza, contenido y métodos de evaluación. El grupo experimental prepara la clase con la ayuda de los microvídeos y diapositivas del curso antes de la clase, y en la clase practica e interioriza los conocimientos a través de actividades de enseñanza como preguntas y respuestas, paráfrasis, debates, simulacro de roles, presentaciones en grupo o individuales, etc. Mientras que al grupo de control se les aplica un método didáctico tradicional, es decir, preparar la clase con lecturas y la clase se imparte principalmente por el profesor, complementándose con preguntas y respuestas entre el profesor y los alumnos, así como discusiones en grupo.

### 3.3. Herramientas de investigación y recogida de datos

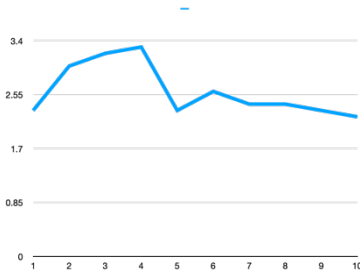
En el presente estudio, los alumnos encuestados rellenan el cuestionario de experiencia emocional del aula de lenguas extranjeras propuesto por Kruk (2018) después de cada sesión de clase. Este cuestionario representa 4 dimensiones de la ansiedad a través de 8 términos opuestos para la descripción emocional, a saber, “seguro”-“confuso”, “relajado”-“estresado”, “tranquilo”-“ansioso”, y “confiado”-“preocupado”. Cada dimensión se mide mediante la escala Likert de 5 niveles. El coeficiente de consistencia interna del cuestionario fue de 0,818, lo que supone una alta fiabilidad y validez. Los resultados sacados del cuestionario se presentan posteriormente con gráficos para trazar trayectorias y líneas de tendencia de cambio en los niveles de ansiedad a lo largo del tiempo.

Finalmente, además del cuestionario, el investigador también hace entrevistas a los sujetos del experimento para colecciona los detalles e indagar las causas de sus experiencias emocionales.

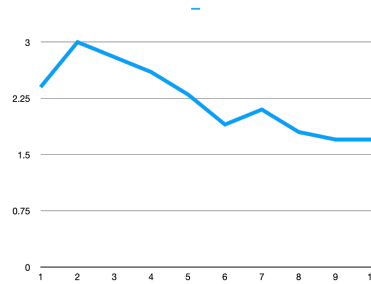
#### 4. RESULTADOS Y REFLEXIONES

##### 4.1. Resultados de los casos individuales

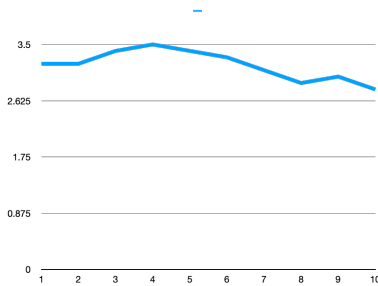
Los niveles de ansiedad en el aula de los seis sujetos presentaron altibajos a lo largo de medio semestre (10 semanas). Como se muestra en las figuras de 1 a 6, M1 es el nivel de ansiedad en el aula durante las 5 primeras sesiones, M2 es el nivel de ansiedad en el aula durante las 5 sesiones posteriores.



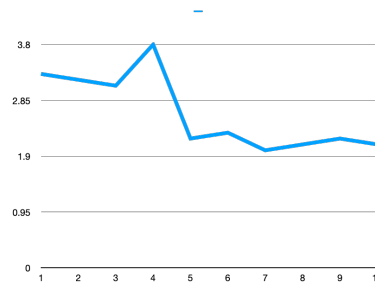
**Fig. 1.** Nivel de ansiedad de S1, M1=2.82, M2=2.38



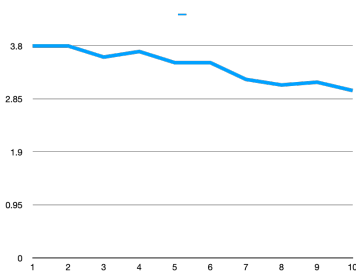
**Fig. 2.** Nivel de ansiedad de S2, M1=2.68, M2=1.84



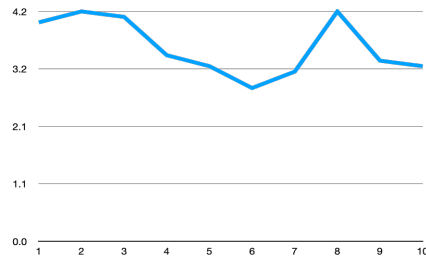
**Fig. 3** Nivel de ansiedad de S3, M1=3.34, M2=3.02



**Fig. 4** Nivel de ansiedad de S4, M1=3.08, M2=2.14



**Fig. 5** Nivel de ansiedad de S5, M1=3.68, M2=3.19



**Fig. 6** Nivel de ansiedad de S6, M1=3.73, M2=3.32

El estudio longitudinal de casos individuales ha revelado tres conclusiones principales:

1. Los niveles de ansiedad en el aula de los sujetos cambian con el tiempo. La línea de tendencia de ansiedad de la Figura 1 a la Figura 6 muestran que, excepto en el caso de S6, cuyo valor de ansiedad aumentó ligeramente en las tres últimas semanas, los valores de ansiedad de los otros cinco sujetos fueron más altos en las primeras semanas y luego fueron bajando en las últimas semanas, con una menor fluctuación de los valores de ansiedad. Los valores medios de ansiedad de los seis sujetos fueron más altos en las primeras cinco semanas que en las últimas, por ejemplo, los valores de ansiedad de S1 y S2 disminuyeron y se nivelaron a partir de la quinta sesión y la sexta sesión respectivamente. El S3 presenta una tendencia estable del nivel de ansiedad, que se baja paulatinamente desde la cuarta sesión. El S4 llegó al pico del nivel de ansiedad en la cuarta sesión y luego disminuyó rápidamente en la quinta sesión y mantuvo una tendencia estable. S5 muestra una disminución significativa del nivel de ansiedad a partir de la quinta sesión. El S4 confesó en las cuatro primeras entrevistas posteriores a la clase que tenía “miedo de no poder expresarse bien debido a su pobre nivel de español” y en la segunda mitad del semestre señaló que “se arrepentía después de la clase si no se expresaba en ella”. Es evidente que el nivel de ansiedad de los alumnos en el modelo del aula invertida disminuye en general. En las primeras fases de la implantación del aula invertida, los alumnos mostraron una ansiedad más fuerte, que fue remitiendo en las últimas fases. Sin embargo, hubo diferencias en la duración del periodo de adaptación de los individuos al nuevo modelo de enseñanza.

2. Los niveles de ansiedad de los sujetos mostraron un patrón no lineal. Como se puede observar en las figuras 4 y 6, S4 y S6 experimentaron un fuerte aumento o disminución de sus niveles de ansiedad. La ansiedad de S4 alcanzó su punto máximo en la sesión 4, siendo la principal fuente de ansiedad su necesidad de hacer la presentación delante del resto de los compañeros; mientras que su ansiedad descendió a 2,2 en la sesión 5 porque estaba muy interesada en el tema de la sesión, describiéndose a sí misma como “las actividades de la clase eran todas interesantes, casi todas relacionadas con la comida y la bebida de España, y sentí curiosidad en lugar de miedo”. Los niveles de ansiedad de S6 también se redujeron drásticamente en la sesión 6, principalmente debido a “la buena relación de los miembros del grupo”. Después de la lección, S6 comentó que “este es el segundo juego de rol y todos los compañeros trabajaron mejor juntos y se sintieron felices de hablar entre sus compañeros”. Esto demuestra que el aprendizaje cooperativo puede reducir la ansiedad de la expresión oral. S6 tuvo que realizar una tarea de presentación oral en la lección 8, lo que provocó un aumento significativo de su nivel de ansiedad, que indica que hablar en público en clase es un reto psicológico para los estudiantes.

3. Los niveles de ansiedad de los sujetos fluctuaban en relación con una serie de factores, como el interés del alumno por el tema, la realización de la tarea previa a la clase, el tipo y la dificultad de la tarea en el aula, el nivel de relaciones interpersonales y de cooperación en el grupo, el estilo de interacción entre el profesor y el alumno y la retroalimentación del profesor. La sensibilidad de los sujetos a cada uno de estos factores varía y, por tanto, sus niveles de ansiedad fluctuaban de forma diferente entre ellos. La tabla



2 de la página siguiente muestra el nivel de ansiedad más alto y el más bajo de cada uno de los seis sujetos y las principales razones de las fluctuaciones de los niveles de ansiedad.

Como se muestra en la tabla 2, el interés por el tema y la tarea puede afectar el nivel de ansiedad de los alumnos en el aula. Por ejemplo, S4 y S5 tuvo los niveles de ansiedad más bajos en las sesiones 4 y 5 porque los temas les parecían “interesantes y divertidos”; mientras que la falta de interés por el tema fue la razón del alto nivel de ansiedad de S3 en la sesión 4. La ansiedad de los sujetos también provenía de las relaciones interpersonales con los compañeros en las tareas grupales. Por ejemplo, S1 tuvo el mayor nivel de ansiedad en la sesión 4 por sentirse aislada en la discusión grupal, mientras que S3 tuvo el nivel de ansiedad más bajo en la sesión 10 porque creía que la discusión grupal le resolvió sus dudas. Además, el tipo y la dificultad de las tareas en el aula también están estrechamente relacionados con los niveles de ansiedad de los participantes. Por ejemplo, S4 en la sesión 4 y S6 en las sesiones 2 y 8 tuvieron los niveles de ansiedad más altos por sentir miedo o dificultad a las tareas asignadas. Cabe recalcar, la presentación ante los demás compañeros ha sido la actividad de la clase que más probablemente provoca aumentos del nivel de ansiedad, por ejemplo, S4 y S6 tuvieron sus niveles de ansiedad más altos cuando hacían la presentación ante los demás compañeros. Sin embargo, S4 en la sesión 6 y S6 en la sesión 10 hicieron respectivamente sus segundas presentaciones y se observan una disminución de sus niveles de ansiedad, lo que indica que la repetición de la tarea puede aliviar hasta cierto punto la ansiedad causada por esta tarea.

Sujeto	Nivel de ansiedad	Sesión	Factor influyente	Entrevista
S1	Máximo 3.3	4	Cooperación grupal	“Me sentía aislada en la discusión grupal”
	Mínimo 2.2	10	Retroalimentación del profesor	“Gracias a las palabras alentadoras del profesor”
S2	Máximo 3.0	2	Forma de la interacción profesor-alumno	“El profesor hace preguntas a los alumnos de forma aleatoria”
	Mínimo 1.7	9-10	Retroalimentación del profesor	“El profesor me ha elogiado”
S3	Máximo 3.5	4	Falta de interés por el tema	“El tema es un poco aburrido”
	Mínimo 2.8	10	Cooperación grupal	“La discusión grupal resuelve mis dudas”
S4	Máximo 3.8	4	Tipo de tarea	“Me siento tímido en la presentación”
	Mínimo 2.0	7	Sentir interés por el tema	“La actividad de la clase es muy interesante”

Sujeto	Nivel de ansiedad	Sesión	Factor influyente	Entrevista
S5	Máximo 3.8	1-2	Presión proveniente de los demás	“Siento estrés al ver lo bien que hablan español mis compañeros”
	Mínimo 3.0	10	Sentir interés por el tema	“El tema de esta clase es interesante”
S6	Máximo 4.2	2, 8	Dificultad de la tarea	“Me gustaría expresarme, pero no lo consigo”
	Mínimo 2.8	6	Experiencia positiva del aprendizaje	“viendo el avance, ya no tengo tanto miedo a expresarme”

**Tabla 2.** Factores que afectan el nivel de ansiedad

Las entrevistas también han revelado que las preguntas aleatorias a los alumnos por parte del profesor también pueden aumentar el nivel de ansiedad. Los seis participantes manifestaron sentimientos similares, como “tenía miedo de que el profesor me pidiera que me pusiera de pie para responder a una pregunta” o “se me aceleró el corazón cuando oí al profesor decir que iba a comprobar al azar mi comprensión del contenido del vídeo”. En el caso de S2, su principal fuente de ansiedad durante la segunda sesión fue la pregunta aleatoria del profesor, ya que opinó que, aunque había preparado de antemano, seguía sintiéndose nerviosa cuando el profesor llamó su nombre y su mente se quedaba en blanco al instante. En las siguientes sesiones, el nivel de ansiedad mantuvo altos debido al miedo a que el profesor volviera a llamarla por su nombre, pero ya empieza a manifestar una leve tendencia de disminución por estar cada vez más acostumbrada a la forma de las preguntas al alzar. Al mismo tiempo, los comentarios positivos del profesor fueron eficaces para reducir la ansiedad de los alumnos y aumentar su confianza en la expresión, como se presentan S1 en la sesión 10 y S2 en las sesiones 9 y 10.

Los resultados del seguimiento longitudinal de casos individuales indican que las exigencias y el proceso del aula invertida pueden haber provocado fluctuaciones en los niveles de ansiedad de los sujetos, pero no provocan un aumento sostenido de la ansiedad. La sensibilidad de los sujetos a los distintos factores del aula invertida varía y, por tanto, los niveles de ansiedad fluctuaban de una sesión a otra, pero presentan en general una tendencia de disminución.

#### 4.2. Resultados cuantitativos y discusión

Antes del experimento, el autor comparó seis factores de ansiedad en el aula (la ansiedad por la expresión, la ansiedad por la enseñanza en el aula, el miedo a los exámenes y a la evaluación, la actitud hacia las clases de español, la falta de confianza y el miedo a

hablar en un entorno español) entre el grupo experimental y el grupo de control. Los resultados mostraron que el nivel general de ansiedad en el aula de los dos grupos se sitúa a un nivel medio, y no había diferencias significativas entre las medias de los factores.

Factores de ansiedad	Grupo experimental (40 alumnos)	Grupo de control (40 alumnos)
el nivel de la ansiedad en general	2,94	3,02
la ansiedad por la expresión	3,17	3,53
la ansiedad por la enseñanza en el aula	2,71	2,91
el miedo a los exámenes y a la evaluación	2,64	2,65
la actitud hacia las clases de español	2,83	3,01
la falta de confianza	3,12	3,37
el miedo a hablar en un entorno español	3.26	3.43

**Tabla 3.** Comparación del nivel de ansiedad entre los dos grupos tras el experimento

Tras el experimento, volvimos a comparar los niveles de ansiedad en el aula entre los dos grupos. La tabla 3 muestra que el nivel general de ansiedad en el aula del grupo experimental fue significativamente menor que el del grupo de control. En cuanto a los factores de ansiedad, el grupo experimental ha mostrado una disminución en todas las perspectivas, aunque con diferencias entre ellas. Así que, opinamos que los resultados del estudio cuantitativo coinciden con la tendencia en los niveles de ansiedad mostrada en el seguimiento longitudinal de los casos individuales, confirmando aún más que el modelo del aula invertida ayuda a reducir la ansiedad de los alumnos en el aula. Ahora bien, partiendo de los resultados, nos gustaría compartir las siguientes reflexiones:

En primer lugar, el modelo del aula invertida de “aprender antes de enseñar” puede reducir significativamente la ansiedad de los alumnos por expresarse en español. En primer lugar, el aula invertida reduce la cantidad de tiempo ocupa el profesor en clase y da a los alumnos más oportunidades de practicar el idioma. La teoría conductista sugiere que el aprendizaje de una lengua extranjera puede verse como un proceso de adquisición de un conjunto de hábitos apropiados, y que la práctica extensiva de la lengua puede debilitar la ansiedad de los estudiantes por hablar en público, fortaleciendo su habilidad mediante la práctica; en segundo lugar, el aula invertida requiere que los estudiantes realicen preparaciones suficientes antes de la clase, para entender sus

dificultades y objetivos de aprendizaje, y prepararse para las tareas en la clase, es decir, las presentaciones y las actividades interactivas. De aquí se confirma que, en el aula invertida los objetivos de aprendizaje son más claros y personalizados, los alumnos están mejor preparados para el output lingüístico y las interacciones son más eficientes desde el punto de vista comunicativo, lo que estimula eficazmente la voluntad propia del alumno para la expresión y comunicación.

En segundo lugar, el aprendizaje interactivo del aula invertida puede aumentar considerablemente la confianza de los estudiantes en el uso del español. Desde una perspectiva psicológica, los alumnos con bajas expectativas suelen preocuparse por las consecuencias negativas de expresarse, como las críticas o burlas de los demás compañeros por su mala pronunciación, cosa que crea inevitablemente la ansiedad y perjudica la confianza. El aula invertida se centra en las evaluaciones y retroalimentaciones multifacéticas. El estímulo de los compañeros, las sugerencias concretas y las evaluaciones positivas del profesor pueden reducir en gran medida la ansiedad sobre la comunicación, aumentar la complacencia por el aprendizaje y mejorar la confianza para expresarse.

En tercer lugar, el modelo del aula invertida puede reducir significativamente la ansiedad causada por las dificultades de entender las explicaciones del profesor y responder a sus preguntas. El aula invertida hace que el aprendizaje sea más personalizado, ya que los alumnos pueden decidir su propio ritmo de aprendizaje antes de la clase, cambiando el modelo del aula tradicional en el que el profesor es el principal transmisor de conocimientos; los alumnos pueden hacer preguntas al profesor o a sus compañeros y trabajar juntos para resolver dudas. Al mismo tiempo, el aula invertida está diseñada para una mayor interacción y presentación por parte de los alumnos, lo que se traduce en un mayor nivel de participación de los alumnos en el aula. Por otro lado, con una agrupación adecuada, las múltiples formas de aprendizaje colaborativo en el aula invertida pueden aprovechar al máximo el aprendizaje colaborativo y recíproco.

## 5. CONCLUSIONES

El estudio ha demostrado que, en el modelo del aula invertida, el nivel de ansiedad de los alumnos fluctúa, ya que la ansiedad se queda más evidente en las primeras etapas y disminuye con el tiempo. El cambio en el nivel de ansiedad está relacionado principalmente con el interés de los alumnos por el tema, la realización de la tarea previa a la clase, el tipo y la dificultad de la tarea en el aula, el nivel de relación interpersonal y de cooperación en el grupo, el estilo de interacción entre el profesor y el alumno y la retroalimentación del profesor. El modelo del aula invertida reduce significativamente el nivel de ansiedad general en el aula, la ansiedad de expresión y la ansiedad de enseñanza en el aula, y al mismo tiempo, aumenta la autoconfianza de los alumnos.

Basándonos en las observaciones realizadas en el presente estudio, consideramos oportuno indicar las siguientes estrategias para mejorar la eficacia del aula invertida en

las lenguas extranjeras: 1) Las tareas deben diseñarse de manera que tengan una dificultad diferenciada y sean progresivas, con una repetición adecuada del mismo tipo de tarea para garantizar que los alumnos de diferentes niveles lingüísticos puedan trabajar en ellas. 2) El profesor debe prestar atención a la supervisión y orientación del aprendizaje autónomo de los alumnos antes de la clase y proporcionar una asistencia oportuna y personalizada para reducir la ansiedad de los alumnos por la falta de preparación para la clase. 3) La interacción en el aula debe estar orientada a la resolución de problemas, y hay que estimular la voluntad de los alumnos de comunicarse creando escenarios comunicativos adecuados para reducir la ansiedad de expresión. 4) Hay que aprovechar al máximo el papel estimulador de la evaluación proporcionando una retroalimentación positiva en clase para guiar a los alumnos a prestar más atención a los méritos de sus compañeros y ayudarles a obtener una mayor confianza en la realización de tareas en español. 5) El profesor puede reducir la tensión en el aula estableciendo una relación profesor-alumno relajada y armoniosa, diseñando diversas formas de interacción y temas que interesan a los alumnos. 6) El profesor debe agrupar a los alumnos de forma razonable para garantizar que los miembros de un mismo grupo se complementen en las habilidades, reduciendo así la ansiedad causada por la colaboración. En resumen, es necesario fortalecer el papel de puente del profesor para aliviar gradualmente la ansiedad de los alumnos y optimizar su rendimiento en el aula invertida.

Al final, cabe señalar que, como cualquier otra investigación, este estudio también tiene sus limitaciones, ya que la duración del experimento es relativamente corta, y no se analizó el papel de los factores externos al aula sobre el nivel de ansiedad. En el futuro, se podría realizar un estudio a más largo plazo sobre la fluctuación de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras junto con factores como la motivación de los alumnos, las percepciones del aprendizaje y las estrategias de aprendizaje.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- BOUDREAU, C., MACINTYRE, P., & Dewaele, J.-M.: «Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach», *Studies in Second Language Learning and Teaching*, n.º 8 (2018).
- CHANG, C., & LIN, H.-C. K.: «Classroom interaction and learning anxiety in the IRs-integrated flipped language classrooms», *The Asia-Pacific Education Researcher*, n.º 28 (2019).
- DENG DI: «Review of Research on the Application of the Flipped Classroom Teaching Model in College English Teaching», *Foreign Language World*, n.º 4 of 2016.
- GAO ZHAO, & LI JING-NAN: «English Classroom Anxiety of Chinese Learners: Flipped vs. Traditional», *Technology Enhanced Foreign Language Education*, n.º 1 of 2016.
- GREGERSEN, T., MACINTYRE, P. D., & MEZA, M. D.: «The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety», *The Modern Language Journal*, n.º 98 (2014).

- GUAN JING, & SHI YUN-ZHANG: «An Empirical Study of Non-English Majors' English Classroom Anxiety from the Perspective of Dynamic Systems Theory», *Journal of PLA University of Foreign Languages*, n.º 38 (2015).
- HORWITZ, E.: «Language anxiety and achievement», *Annual review of applied linguistics*, n.º 21 (2001).
- HSIEH, M.-Y.: «Exploring the most decisive online education determinants as impacted by Taiwan's New Southbound Policy», *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, n.º 14 (2018)
- HUNG, H.-T.: «Flipping the classroom for English language learners to foster active learning», *Computer Assisted Language Learning*, n.º 28 (2015).
- «Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach», *Tesol Quarterly*, n.º 51 (2017).
- KRASHEN, S.: «*The Input Hypothesis, Current Issues in Bilingual Education*, Washington, D. C.», Paper presented at the Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Washington (1980).
- KRUK, M.: «Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective», *International Journal of Applied Linguistics*, n.º 28 (2018).
- MACINTYRE, P.D., & GARDNER, R. C.: «Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature», *Language learning*, n.º 41 (1991).
- OXFORD, R. L., & BURRY-STOCK, J. A.: «Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)», *System*, n.º 23 (1995)
- PINIÉL, K., & CSIZÉR, K.: «Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar», En P. D. M. a. A. H. Zoltán Dörnyei (Ed.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 164-194), Multilingual Matters, Bristol, Reino Unido 2015.
- QI GUI-QIN: «Study of Foreign Language Anxiety in the Context of Flipped Classroom Model», *Journal of Sichuan College of Education*, n.º 31 (2015).
- WANG YUE: «Research on English Learning Anxiety of Non-English Majors under Flipped Class Model», *Journal of Guangxi Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, n.º 54 (2016).
- YOUNG, D. J.: «Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?», *The Modern Language Journal*, n.º 75 (1991).
- ZHANG JIE, LI KE, & DU XIAO: «Flip the College English Classroom: Based on the Survey of the Current Situation», *Modern Educational Technology*, n.º 25 (2016)

## CHAPTER XXV

# LA FORMATION DES FORMATEURS A LA MISE EN LIGNE DE COURS SUR MOODLE : QUEL RETOUR D'EXPERIENCE SUR LE PROJET DE JUMELAGE ENTRE L'ESPAGNE ET L'ALGÉRIE (P3A) ?

GHAOUTI ZIANI

zrafik2006@gmail.com

*Université Kasdi Merbah Ouargla, Algérie*

### RÉSUMÉ

L'intégration de plus en plus large du numérique dans l'enseignement supérieur donne lieu, depuis quelques années, à la formation des enseignants aux technologies de l'enseignement. En tant qu'enseignant participant de la formation des enseignants qui entre dans le cadre du projet de jumelage algéro-espagnol «Appui au Ministère d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique pour le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants chercheurs et des capacités de gouvernance des gestionnaires», nous avons développé des activités de formation des enseignants à l'utilisation de base de la plateforme pédagogique Moodle et la conception de capsules vidéo à l'université Kasdi Merbah Ouargla. Pour ce faire, nous avons opté pour la pédagogie par projet dans laquelle les enseignants apprennent en s'engageant activement dans la conception et la mise en ligne de leurs propres cours. L'objet de cette communication est de présenter en retour d'expérience, les pertinences de ces actions de formation déjà inscrites dans le projet algéro-espagnol cité précédemment. En s'appuyant sur les points de vue des formateurs et des enseignants, les résultats obtenus montrent que nous avons pu améliorer nos pratiques enseignantes, du fait que les enseignants soulignent unanimement leur appréciation de ces séquences d'enseignement, et confirment la pertinence de notre démarche d'enseignement par projet. Ils témoignent de l'acquisition d'une bonne maîtrise des outils de Moodle et d'enregistrement de vidéos.

**Mots clés:** Projet algéro-espagnol, formation des formateurs, plateforme Moodle, cours, vidéos.

### ABSTRACT

The increasing integration of digital technology in higher education has given rise, in recent years, to the training of teachers in teaching technologies. As a teacher participating in the teacher training which is part of the Algerian-Spanish twinning project «Support to the Ministry of Higher Education and Scientific Research for the strengthening of the teaching skills of teacher-researchers and the governance capacities of managers», we have developed teacher training activities in the basic use of the Moodle educational platform and the design of video clips at Kasdi Merbah Ouargla University. To do this, we have opted for project-based pedagogy in which teachers learn by actively engaging in the design and posting of their own courses. The purpose of this communication is to present, in feedback, the relevance of these training actions already included in the Algerian-Spanish project mentioned above. Drawing on the views of trainers and teachers, the results obtained show that we have been



able to improve our teaching practices, due to the fact that the teachers unanimously underline their appreciation of these teaching sequences, and confirm the relevance of our teaching approach. teaching by project. They testify to the acquisition of a good command of Moodle tools and video recording.

**Keywords:** Algerian-Spanish project, training of trainers, Moodle platform, courses, videos

## 1. INTRODUCTION

L'intégration de plus en plus large du numérique dans l'enseignement supérieur donne lieu, depuis quelques années, à la formation des enseignants aux technologies de l'enseignement. Ainsi, une action de formation des enseignants a été mobilisée dans le cadre d'un projet de jumelage institutionnel (P3A) entre l'Algérie et l'Espagne [1], qui consiste à exporter des solutions d'actions d'enseignement développées en contexte espagnole vers le contexte algérien. A partir des volets développés dans le cadre de ce projet, nous nous intéressons aux activités 2.4 du volet 2, intitulé «La formation des enseignants aux technologies d'enseignement» animée par Juan Pablo De Castro et l'activité «Conception d'objet d'apprentissage multimédia» animée par Pablo Fuentes De Anda. Le premier expert a expliqué l'utilisation de base du campus virtuel en tant qu'enseignant et il a défini la plateforme Moodle, sa structure et ses principaux composants, comme il a détaillé aussi l'organisation d'un cours sur Moodle et son utilisation de base. Le second expert a expliqué dans un ordre précis le maquettage de contenus, l'enregistrement de vidéos et leur édition pour l'enseignement. Dans un contexte d'enseignement hybride assurant une complémentarité entre les parties d'un cours en présentiel et en ligne<sup>1</sup>, et en tant que membre de la commission d'accompagnement pédagogique des enseignants dans l'enseignement à distance, nous avons choisi d'animer des sessions de perfectionnement des enseignants à la mise en ligne de contenus pédagogiques sur la plateforme Moodle et la conception de capsules vidéo à l'université Kasdi Merbah Ouargla. Ces enseignants, en grande partie en situation de difficulté d'usage de la plateforme Moodle, et de conception de contenus numériques. Pour renforcer la construction technico-pédagogique de ces derniers, nous nous sommes inspirés des savoirs théoriques et pratiques acquis lors de notre formation par les experts espagnols et notre propre expérience de formateur et de chercheur dans la mise en œuvre du perfectionnement de nos enseignants. Notre étude s'attache à apporter quelques éléments de réponse à notre question de recherche: *Dans quelle mesure l'expérience de perfectionnement des enseignants à l'université de Ouargla est assurée selon les principes méthodologiques identiques à celle que nous avons vécue avec les experts espagnols ?*. La présente communication s'inscrit dans le deuxième volet du congrès international (Formation des formateurs-chercheurs: Conception/élaboration de cours

<sup>1</sup> PERAYA, D., CHARLIER, B., & DESCHRYVER, N. 2014, «Une première approche de l'hybridation», *Education et formation*, (e-301), pp.15-34., <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>, p.18



en ligne). Il s'agit de présenter en retour d'expérience, les pertinences de deux actions de formation inscrites dans le projet algéro-espagnol cité précédemment. Elles ont pour objectif d'accompagner les enseignants dans l'utilisation de la plateforme *Moodle* et la conception d'objet d'apprentissage multimédia (maquettage de contenus et enregistrement de vidéos), dans une visée d'allègement des formations en présentiel.

## 1. CADRE DE FORMATION ET SES CARACTÉRISTIQUES

### 2.1. Contexte et objectifs de la formation

D'un côté, la formation des enseignants qui entre dans le cadre du projet de jumelage institutionnel P3A s'est déroulée pour la majorité des sessions complètement à distance à cause de la crise sanitaire. Les enseignants sont tenus à suivre les cours via la plateforme «Blackboard Collaborate»<sup>[2]</sup> de classe virtuelle. Les cours: «La formation des enseignants aux technologies d'enseignement», et «Conception d'objet d'apprentissage multimédia» ont pour objectif de doter le système de l'Enseignement supérieur algérien de mesures incitatives à la diversification des modalités pédagogiques d'enseignement dans toutes les filières. De l'autre côté, les pédagogies que nous avons mobilisées dans le cadre de nos actions de formation des formateurs, à la mise en ligne de contenus pédagogiques sur la plateforme *Moodle*, et la conception de capsules vidéo, la pédagogie par projet dans laquelle les enseignants apprennent en s'engageant activement dans la conception et la mise en ligne de leurs propres cours, où les enseignements sont organisés en deux modes: par petit groupe (4 ou 5 enseignants) en présentiel, et la pédagogie d'accompagnement individuel en présentiel ou à distance. Le déroulement de la formation a été réfléchi et adapté pour que chaque enseignant profite pleinement de ces perfectionnements qui modifient sa perspective professionnelle au sein de l'univers de l'enseignement supérieur.

### 2.2. Méthodologie et résultats attendus

Dans le contexte de formation des formateurs, nous avons choisi de pratiquer une démarche observationnelle de recherche, en observant les participants en exercice. Ce qui nous a permis de cultiver la curiosité, l'implication intellectuelle et physique sur le terrain<sup>2</sup>.

En s'appuyant sur des bavardages intentionnels<sup>3</sup>, nous avons pu provoquer et avec des objectifs précis des situations conversationnelles pour chercher des propos et des précisions sur le déroulement de la formation, ses points forts et ses points faibles. D'une

<sup>2</sup> DEREZE, G., 2019, *Méthodes empiriques de recherche en information et communication.*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, p.82

<sup>3</sup> DEREZE, G., 2019, *Méthodes empiriques de recherche en information et communication.*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, p.160

manière générale, et comme le souligne François Marie Gérard<sup>4</sup>, dans la formation des adultes les participants évaluent le formateur et la qualité de la formation. Ainsi, à l'issue de cette formation, les participants auront pour missions d'utiliser la plateforme *Moodle* et jouer le rôle de médiation de son utilisation par les étudiants. Ainsi, les participants seront capables à utiliser des outils didactiques modernes, et être motivés à transférer des savoirs et savoirs faire aux étudiants. Le retour d'expérience consiste à partager ses apprentissages suite au projet algéro-espagnol. Où nous parlons du déroulement de la formation, les apprentissages réalisés, et ceux qui nécessiteraient d'être partagés avec les autres. Finalement, il a pour objectif de tirer les enseignements positifs et négatifs des formations afin d'améliorer les pratiques enseignantes.

### 3. BONNES PRATIQUES

a la suite de l'analyse des informations recueillies par l'observation et les discussions avec les participants, les résultats que nous présentons permettent de mettre en évidence les bonnes pratiques suivantes:

#### 3.1. La nécessité de la formation des formateurs: quelles solutions du contexte espagnol ?

Tout d'abord, je présente mon témoignage personnel en tant qu'enseignant participant de la formation des enseignants qui entre dans le cadre du projet espagnol. Nous avons pu bénéficier de savoirs théoriques et pratiques durant cette formation. Ce qui nous a permis d'approfondir grandement nos connaissances et faire évoluer notre posture de formateur des formateurs. Les experts espagnols ont pratiqué avec nous les démarches qu'ils souhaitent que nous pratiquons avec les participants, ce qui a convaincu ces derniers à:

##### 3.1.1. Admettre la nécessité de la formation des formateurs

Dans un contexte de crise, exigeant un passage incontournable par l'usage du numérique afin d'assurer une continuité pédagogique, tous les participants à la formation préfèrent une formation rapidement opérationnelle. Pour eux, l'usage de la plateforme *Moodle* et des outils numériques en général, permet le travail à distance, la dématérialisation des supports pédagogiques et facilite les échanges avec les étudiants. Comme le souligne Geneviève Lameul<sup>5</sup>, l'efficacité des dispositifs de formation utilisant le numérique

<sup>4</sup> GERARD, F.-M., 2001, «L'évaluation de la qualité des systèmes de formation», *Mesure et évaluation en éducation*, 24 (2-3), pp.53-77

<sup>5</sup> LAMEUL, G., 2017, «Usage pédagogique du numérique: Quelles transformation de l'activité de l'enseignant-chercheur ?», In Massou L, Lavielle-Gutnik N, Enseigner à l'université avec le numérique: Savoirs, ressources, médiations, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur., p.225-241

repose sur l'instauration d'une exigence de formation des enseignants du supérieur. De notre côté, nous sommes convaincus que la formation des enseignants, sur l'utilisation de base de Moodle et sur la conception numérique de contenus pédagogique, est considérée comme une des activités de médiation sociale permettant de convaincre les enseignants à intégrer le numérique dans leurs pratiques pédagogiques, et ce comme il a été souligné dans les travaux de Philippe Breton et Serge Proulx<sup>6</sup>, et Ghaouti Ziani<sup>7</sup>, et ainsi elle donnera une valeur ajoutée à leur métier d'enseignant.

### 3.1.2. *Apprécier les solutions du contexte espagnol: une condition d'isomorphisme*

L'originalité de cette formation est qu'elle a été réalisée sur deux principes importants pour reprendre l'expression de Parmentier et al (citée dans Draime et al, 2000:2)<sup>8</sup>. Le premier principe «l'isomorphisme» qui consiste au fait que nous avons été enseignés comme ils veulent que nous enseignions. C'est-à-dire ils nous ont faits vivre ce que l'on souhaite faire vivre à nos participants dans nos formations des formateurs. Le deuxième principe, est que cette formation répond à nos besoins et à nos projets sur le terrain. Il s'agit de la contextualisation afin de nous préparer à l'animation du modèle espagnol dans les universités algériennes et l'amélioration de nos pratiques enseignantes, car derrière la grande simplicité des séquences pédagogiques animées par les experts espagnols, se cache une forte démarche pour apprendre à enseigner à distance et changer nos pratiques traditionnelles d'enseignement. Du fait que connaissons les difficultés rencontrées par les participants, nous avons trouvé cette formation comme très aidante dans notre accompagnement des enseignants à l'enseignement à distance. Cette formation nous a permis de partager avec notre université les bonnes pratiques et les fondamentaux acquis. Cette formation nous a fait évoluer l'image que nous faisons sur la formation à distance. Nous sommes convaincus que cette formation permet d'optimiser le temps, et surtout en utilisant un outil pédagogique de partage d'écran avec des diapositives, mettant en place des interactions entre apprenants et entre apprenants et formateurs.

<sup>6</sup> BRETON, P., PROULX, S., édés 2006, *L'explosion de la communication – Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*, Paris, La découverte, p.255.

<sup>7</sup> ZIANI, G., 2020, «La place de la plateforme de cours en ligne dans un dispositif d'enseignement à distance à l'heure de Covid-19: Quels changements dans les pratiques pédagogiques ?», Colloque international sur le thème «Numérique, dynamiques sociétales et résilience en contexte Covid-19», Université Virtuelle de Côte d'Ivoire, 25-26 novembre 2020.

<sup>8</sup> PARMENTIER, P.; DE KETELE, J.-M.; HUGUETTE, B.; et al. *Mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université dans le cadre du colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (Montréal, 25-28 mai 1999)*. (2000) 39 pages, <http://hdl.handle.net/2078.1/175920>

### 3.2. La formation des formateurs à l'université de Ouargla

Malgré la crise sanitaire causée par Covid-19 exigeant à passage à l'enseignement à distance, il existe toujours des enseignants réticents à l'usage de la plateforme *Moodle* à cause du sens qu'ils donnent à ce dispositif technique. Ce sens est dû au manque de compétences techniques, ce qui met ces enseignants dans des situations difficiles (représentations négatives, peur de manipuler...). Pour répondre à cette problématique, nous avons organisé des sessions de formation des enseignants afin qu'ils développent des compétences pour savoir utiliser la plateforme *Moodle*. Selon Patrice Flichy<sup>9</sup>, les individus agissent avec les objets en fonction du sens que ces objets ont pour eux, et ce sens se construit au cours des interactions sociales (par exemple la formation), car durant la formation qui est un cadre d'usage ils vont savoir à quoi sert ce dispositif technique (*Moodle*) et le non-usager peut modifier sa position et devenir usager. Selon les propos des participants sur la formation:

#### 3.2.1. Une formation qui tient compte des activités des participants

L'analyse des données met en lumière que la majorité des participants soulignent que la formation a été une véritable découverte et un véritable enrichissement dans la mesure où elle est davantage orientée vers leurs besoins, et tient compte de leurs activités et surtout en période de crise qui nécessite un apprentissage immédiat de l'utilisation de l'enseignement en ligne. La pédagogie par projet est un mode préféré, et l'accompagnement individuel de chaque enseignant a été vécu comme la méthodologie la plus intéressante. Les participants ont reconnu que les deux actions de formation: utilisation de base de *Moodle*, et enregistrement de capsules vidéo, sont les plus pertinentes pour eux car elles représentent pour eux les activités à pratiquer durant cette période afin d'assurer un enseignement à distance complémentaire aux séances présentielles. Ces séquences pédagogiques peuvent s'appliquer aussi bien à nous en tant que formateurs des enseignants en face de nos participants (perfectionnement des enseignants à l'université Ouargla), qu'à nous enseignants en formation (avec les experts espagnols). Ce qui explique que l'isomorphisme a été réalisé avec une certaine adaptation, en fonction des prérequis des participants, de leurs activités actuelles. Pour aider les participants à apprendre et à se développer, nous avons procédé aux questionnements de l'utilisation des notions que nous avons vues au cours de notre formation avec les experts espagnols, dans le contexte de l'université Ouargla.

<sup>9</sup> FLICHY, P., 2008, «Technique, usage et représentations», *Réseaux*, (2), pp.147-174., <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2008-2-page-147.htm>, p.165

A cet effet, nous avons adapté les contenus et les méthodes de transmission de ces contenus. Il s'agit ainsi, d'un isomorphisme réflexif comme il a été souligné par Daniel Faulx et Cédrix Danse (cité dans Faulx et Danse, 2016:48)<sup>10</sup>.

### 3.2.2. Développement de nouvelles pratiques

Les participants sont conscients que la période de formation est, pour eux, une véritable étape durant laquelle, chacun a été convaincu que le passage à l'enseignement à distance est incontournable d'où la nécessité d'une formation, et que chacun a identifié les différents changements intervenus chez lui, car durant la formation, ils ont eu l'occasion de pratiquer la conception de vidéos et la mise en ligne de cours sur Moodle. Pour eux, les actions de formation ont été structurées en deux phases: dans la première, l'enseignant explique les notions nécessaires et fait une démonstration sur l'utilisation de base de Moodle, et dans la deuxième phase les participants passent à l'acte en exécutant la même chose sur leurs propres cours. En quelque sorte, l'enseignant les place en situation d'exercice, tout en menant des échanges et des discussions, où les participants sont incités à livrer leur ressenti. Pour illustrer nos affirmations, en tant que formateur, nous avons essayé de mettre en place des conditions favorisant l'émergence des connaissances et de nouvelles pratiques pour reprendre les travaux de Bernadette Charlier<sup>11</sup>. Tout d'abord, pour donner l'occasion aux participants de refaire la même chose que l'enseignant, nous nous sommes appuyés sur les activités du savoir<sup>12</sup>, où l'apprenant redit ou refait un message, un geste, un acte appris ou donné, sans y apporter de transformation significative. Il s'agit de savoir-reproduire *littéral* qui est une répétition identique au travail de l'enseignant. Lorsque le participant développe des compétences sur la réalisation de ces activités, il pourra les exécuter dans n'importe quelle autre situation. Il s'agit ainsi, d'une activité de savoir-faire. Où le participant utilise des savoirs antérieurs afin d'exécuter ses tâches. Finalement, nous pouvons constater que le formateur joue les rôles de facilitateur, et d'accompagnateur.

### 3.2.3. Quelles difficultés rencontrées lors de la formation des formateurs ?

Certaines difficultés rencontrées comme le fait que les participants se trouvent confrontés à un manque de pratiques des technologies numériques, car dans leur écologie numérique n'ont que le courrier électronique. Pour y faire face, en tant que formateur des

<sup>10</sup> FAULX, D., DANSE, C., 2015, *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?*, Louvain-La-Neuve: De Boeck

<sup>11</sup> CHARLIER, B., 2017, «Enjeu pour la formation des adultes:(re) connaître l'Individu Plus», *Raisons éducatives*, (1), pp.45-60, <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2017-1-page-45.htm>

<sup>12</sup> GERARD, F.-M., 2001, «L'évaluation de la qualité des systèmes de formation», *Mesure et évaluation en éducation*, 24 (2-3), pp.53-77, <http://www.fmgerard.be/textes/EEEEEE.pdf>

formateurs nous les avons repérés en amont afin d'adapter la formation à leur rythme, et les accompagner beaucoup plus que ceux qui maîtrisent l'usage des TIC. Cela nous a contraints à opter pour une formation en présentiel afin de leur faciliter la tâche. Tout ceci, ne nous a pas empêchés d'intégrer un axe sur l'utilisation de base de Zoom et de Google Meet dans notre formation. D'ailleurs nous avons accompagné certains de ces participants à organiser des webinaires. En plus de notre travail assez exigeant (responsable de filière des sciences de l'information et de la communication), nous avons été toujours au service des participants même en dehors de l'établissement pour les accompagner et les aider à mettre en ligne leurs cours. Finalement, organiser des formations qui se réaliseraient avec succès dans des périodes convenables aux horaires des participants constitue un défi constant pour nous formateurs des formateurs.

#### 4. CONCLUSION

Pour conclure ce travail de retour d'expérience, nous pouvons souligner que la formation des formateurs est une des meilleures médiations à l'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur, et où les enseignants non-usagers du numérique peuvent modifier leurs positions et devenir usagers. Il semble que les méthodes d'enseignement que nous avons utilisées sont conformes aux directives méthodologiques que nous avons reçues dans notre formation avec les experts espagnols. Cette dernière semble largement efficace parce qu'elle est trop pratique et liée à la condition d'isomorphisme. Nous avons essayé de pratiquer des démarches avec les participants que nous souhaitons qu'ils les intègrent dans leurs pratiques enseignantes. Nous pensons que les participants doivent sortir des manières traditionnelles d'enseignement pour changer leurs pratiques pédagogiques universitaires ayant recours au numérique. Les situations pédagogiques vécues en formation leur permettront de créer leurs propres scénarios pédagogiques et qu'ils pourront les intégrer dans leurs pratiques enseignantes. Une objection peut être soulevée dans notre étude quant aux constats d'apprentissage que nous avons effectués, sont en fonction de notre perception personnelle. Ceci, nous amène à dire que notre retour d'expérience est tributaire de nos préférences envers notre formation auprès des experts espagnols. Ainsi, notre témoignage ne va pas parler des différents aspects de la formation qui entre dans le jumelage algéro-espagnol. Une autre méthode aurait pu consister à analyser les retours d'expérience d'un ensemble d'enseignants en formation avec les experts espagnols afin de récolter plus d'informations.

Des travaux futurs pourraient ainsi porter sur l'utilisation de base du logiciel Opale qui permet la rédaction, la gestion et la publication multisupport de document de formation (cours en ligne), et sur l'usage des outils de visioconférence (Zoom, Google Meet) qui permettent d'organiser des classes virtuelles tout en menant des discussions synchrones.

## 5. NOTES

[1] Projet:Appui au Ministère d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique pour le renforcement des compétences pédagogiques des enseignants chercheurs et des capacités de gouvernance des gestionnaires. Il s'agit de jumelage entre le Ministère de l'Enseignement Supérieur et le Conseil de l'Education de Castille-Leon (Espagne) vise à «offrir une formation supérieure de qualité, diversifier les offres de formation et renforcer la gouvernance pédagogique et numérique des établissements.

[2]Blackboard Collaborate est une plateforme de cours entièrement en ligne (Classe virtuelle). Les participants peuvent joindre une session Collaborate depuis leurs cours sur la plateforme Moodle (LMS). Les sessions Collaborate sont sécurisées, pratiques, et faciles à utiliser.

## 6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRETON P., PROULX S., édés 2006, *L'explosion de la communication – Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*, Paris, La découverte.
- CHARLIER , B., 2017, «Enjeu pour la formation des adultes:(re) connaître l'Individu Plus», *Raisons éducatives*, (1), pp.45-60, <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2017-1-page-45.htm>
- DEREZE , G., 2019, *Méthodes empiriques de recherche en information et communication*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.
- DRAIME ,J., LALOUX, A., LEBRUN , M., PARMENTIER, P., & WOUTERS, P., 2000, «Repenser la formation pédagogique des nouveaux enseignants universitaires», In *Communication présentée au colloque de l'AIPU, Paris.*, [en ligne], [https://www.researchgate.net/profile/Marcel-Lebrun/publication/267968043\\_Repenser\\_la\\_formation\\_pedagogique\\_des\\_nouveaux\\_enseignants\\_universitaires/links/54e742280cf277664ff8a7b0/Repenser-la-formation-pedagogique-des-nouveaux-enseignants-universitaires.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marcel-Lebrun/publication/267968043_Repenser_la_formation_pedagogique_des_nouveaux_enseignants_universitaires/links/54e742280cf277664ff8a7b0/Repenser-la-formation-pedagogique-des-nouveaux-enseignants-universitaires.pdf)
- FAULX, D., DANSE, C., 2016, «L'évaluation de la formation: comment la rendre utile pour les participants?», *e-JIREF*, 2(1), pp.37-52, <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/71>
- 2015, *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?*, Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- FLICHY, P., 2008, «Technique, usage et représentations», *Réseaux*, (2), pp.147-174., <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2008-2-page-147.htm>
- GERARD, F.-M., 2001, «L'évaluation de la qualité des systèmes de formation», *Mesure et évaluation en éducation*, 24 (2-3), pp.53-77, <http://www.fmgerard.be/textes/EEEEEE.pdf>
- 2000, «Savoir, oui mais encore.», In *Forum-pédagogies, mai 2000*, pp. 29-35, <http://fmgerard.be/textes/Savoir.pdf>
- LAMEUL G., 2017, «Usage pédagogique du numérique: Quelles transformation de l'activité de l'enseignant-chercheur ?», In Massou L, Lavielle-Gutnik N, Enseigner à l'université avec le numérique: Savoirs, ressources, médiations, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur., p. 225-241.



- PARMENTIER, P.; DE KETELE, J-M.; HUGUETTE, B.; et. al. *Mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université dans le cadre du colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (Montréal, 25-28 mai 1999)*. (2000) 39 pages, <http://hdl.handle.net/2078.1/175920>
- PERAYA, D., CHARLIER, B., & DESCHRYVER, N. 2014, «Une première approche de l'hybridation», *Education et formation*, (e-301), pp.15-34., <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>
- ZIANI, G., 2020, «La place de la plateforme de cours en ligne dans un dispositif d'enseignement à distance à l'heure de Covid-19: Quels changements dans les pratiques pédagogiques ?», Colloque international sur le thème «*Numérique, dynamiques sociétales et résilience en contexte Covid-19*», Université Virtuelle de Côte d'Ivoire, 25-26 novembre 2020.



CHAPTER XXVI  
ÉVALUATION EN E-LEARNING

CRISTINA-DIANA ZOTEA  
diana\_cristina\_2004@yahoo.com  
*Université de Bucarest, Roumanie*

**RÉSUMÉ**

Le virus COVID-19 représente un réel danger pour notre société, c'est pourquoi de nombreuses activités ont été arrêtées, y compris les activités éducatives. Pour réduire la propagation du virus, les autorités ont décidé d'imposer l'éducation en ligne, malgré les défis apportés par cette transformation soudaine; en raison de la nouvelle menace, les écoles et les universités ont été contraintes d'adopter un modèle d'apprentissage à distance.

Bien que la technologie ait évolué rapidement, en Roumanie, le passage à l'enseignement en ligne ne s'est pas déroulé aussi facilement que nous l'aurions souhaité pour diverses raisons: manque de ressources appropriées, manque de connexion Internet, etc. Néanmoins, les établissements d'enseignement ont dû préparer leurs enseignants à relever des défis. Alors que la culture de notre société a changé en réponse aux innovations technologiques, les établissements et les enseignants ont dû s'adapter pour offrir à leurs étudiants les meilleurs résultats d'apprentissage.

Afin d'explorer davantage les défis potentiels auxquels sont confrontées les activités éducatives, cet article vise à examiner les effets du développement de l'apprentissage en ligne sur les enfants, en mettant l'accent sur ses avantages et ses inconvénients, la manière dont l'apprentissage en ligne est utilisé par les enseignants pour trouver les méthodes les plus efficaces en vue d'accélérer le développement et accroître la compétitivité, et surtout sur les défis auxquels les enseignants ont été confrontés pour évaluer leurs élèves à distance.

Pour atteindre notre objectif, nous utiliserons l'approche descriptive-analytique. Les types d'évaluations à distance, les précautions à prendre lors de la préparation de l'évaluation à distance seront pris en considération.

En analysant les résultats, nous essaierons de mettre en lumière certains défis, avantages et inconvénients de l'utilisation des systèmes d'apprentissage en ligne, ainsi que la difficulté d'évaluer les étudiants pendant cette période difficile.

**ABSTRACT**

The COVID-19 virus represents a real danger to our society, therefore many global activities were closed, including educational activities. To reduce the spread of the virus, authorities decided to impose online education, despite the challenges brought by this sudden transformation; because of the new threat, schools and universities were forced to adopt a remote learning model.

Although technology has evolved rapidly, in Romania the shift to online education has not occurred as smoothly as we would have wanted for various reasons: lack of appropriate resources, lack of internet connection etc. Nevertheless, educational institutions had to prepare their teachers for new challenges. As the culture of our society changed in response to technological innovations, institutions and teachers had to adapt to provide their students with the best learning outcomes.

In order to further explore the potential challenges facing learning activities, this paper intends to examine the effects of the development of e-learning on children, by focusing on its advantages and disadvantages, the way in which online learning is being used by teachers to find the most effective methods to accelerate the development and increase the competitiveness, and most of all the challenges teachers have been facing in assessing their students remotely.

In order to achieve our goal, we shall use the descriptive-analytical approach. The types of remote assessments, the precautions to be taken during remote assessment preparation will be taken into consideration.

By analyzing the results, we will try to throw light on some of the challenges, advantages, and disadvantages of using e-learning systems and on difficulty of assessing students during this challenging period.

## 1. EDUCATION EN LIGNE: DEFIS ET OPPORTUNITES

### 1.1. Le passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement en ligne

Le développement de produits e-learning et l'offre d'opportunités d'apprentissage en ligne est l'un des domaines de l'éducation et de la formation qui se développe le plus rapidement. Que ce soit via l'intranet, l'Internet, le multimédia, la télévision interactive ou l'enseignement assisté par ordinateur, l'essor de l'apprentissage en ligne s'est accéléré les dernières années<sup>1</sup>.

L'enseignement en ligne est l'une des nombreuses avancées que la technologie et le monde numérique ont rendu disponibles. Nous n'avons plus besoin d'être physiquement présents dans la salle de classe pour apprendre, et bien que l'environnement d'apprentissage en ligne soit différent de la salle de classe traditionnelle, cela ne signifie pas nécessairement qu'il est moins efficace.

Aujourd'hui, le débat est plus pressant que jamais, car les programmes intègrent de plus en plus la technologie et les enseignants expérimentent de nouvelles méthodes d'enseignement. D'une part, la technologie permet d'expérimenter des méthodes pédagogiques,

<sup>1</sup> ATTWELL, G. (éd.): «Evaluating e-learning. A guide to the evaluation of e-learning», Evaluate Europe Handbook Series Volume 2, Stanford, 2006, p. 7.

de réorganiser la salle de classe et de mieux impliquer les élèves. D'autre part, certains soutiennent que la technologie en classe peut distraire et encourager la malhonnêteté des élèves.

Le e-learning permet «d'apprivoiser la distance» qui est à la fois spatiale, temporelle, mais aussi technologique, psycho-sociale et socio-économique. «La distance la plus difficile à apprivoiser (...), dans un système d'enseignement à distance, c'est bien la distance qui sépare celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait et veut ou doit enseigner, c'est à dire la distance pédagogique»<sup>2</sup>. Par conséquent, la question légitime qui en découle est si l'éducation en ligne peut véritablement réduire la distance entre l'enseignant et l'enseigné. A-t-elle des effets sur la manière d'enseigner et sur la relation entre les deux acteurs principaux de l'acte pédagogique ?

En Roumanie, les débats autour de l'efficacité de l'enseignement en ligne ont resurgi pendant la pandémie de COVID-19 qui a fait subir aux systèmes éducatifs un vrai choc, bouleversant les vies des professeurs et élèves à la fois. La crise a mis en avant les inégalités sociales et disparités éducatives parmi les élèves (les habitants des zones pauvres ou rurales, les personnes en situation de handicap) qui risquaient de ne pas pouvoir continuer leurs études. Du coup les écoles se sont tournées vers l'enseignement en ligne qui n'était plus une méthode alternative d'apprentissage; enseignants et enfants, voire les parents, tous ont dû s'adapter à la nouvelle réalité.

Cependant, les problèmes de l'enseignement à distance ont fait leur apparition dès le début, pendant le confinement suite à la crise sanitaire de la COVID-19, et n'ont pas cessé d'augmenter. Certains d'entre eux étaient dus aux problèmes avec la technologie; d'autres étaient plutôt liés aux problèmes administratifs, au manque d'organisation, aux méthodes d'enseignement ou aux élèves.

Juste après l'implémentation des cours virtuels, une bonne partie des enseignants ont constaté les disparités au niveau des résultats entre les cours en ligne et ceux en présentiel. Par exemple, si le contenu des leçons était difficile ou long, les professeurs ont pu rencontrer des difficultés lorsqu'ils expliquaient les nouvelles connaissances à leurs élèves. D'ailleurs, même si les élèves avaient de plus en plus accès aux écrans et à Internet et que de nombreux éducateurs compétents étaient formés pour utiliser les plateformes en ligne, les cours à distance posaient encore de nombreux défis. Pour les enseignants, il y avait la charge de travail augmentée pour préparer des cours en ligne, la difficulté d'accorder assez de temps à chaque élève et tâche. Il y avait également de nombreuses contraintes lorsqu'il s'agissait de la gestion d'une classe virtuelle, celles-ci étant liées à l'animation du groupe (en l'absence d'indices visuels, il est plus difficile de «sentir» et d'interagir avec le groupe)<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> JACQUINOT, G., «Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance», *Revue française de pédagogie*, vol. 102, 1993, p. 60.

<sup>3</sup> FERONE, G., LAVENKA, A., «La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ?», article disponible à <https://doi.org/10.4000/dms.1047>.

Par conséquent, une autre difficulté engendrée par l'éducation en ligne était l'animation des cours et l'encouragement de la collaboration entre les élèves. Un des défis du e-learning est de créer une présence nourrie par des interactions socio-affectives que les apprenants entretiennent entre eux lorsqu'ils sont engagés dans une démarche de collaboration à distance. Un défi délicat et d'autant plus difficile à relever pour certains apprenants lorsque la collaboration n'est pas pour eux un processus naturel et automatique<sup>4</sup>. Par la suite, ceux qui n'ont pas un don pour la communication et collaboration peuvent manifester une résistance accrue à s'y engager, ce qui peut affecter la qualité de l'acte pédagogique.

De l'autre côté, on retrouve les difficultés engendrées par les élèves qui ont été affectés à un niveau différent, en fonction de leurs catégories d'âge: si les élèves de dix à quatorze ans pouvaient résoudre les tâches reçues pendant leurs cours, on ne peut pas affirmer la même chose par rapport à leurs collègues plus petits qui ont constamment eu besoin de l'appui de leurs parents. Des fois les enseignants se sont confrontés avec des situations tout à fait différentes par rapport à celles rencontrées durant les cours en présentiel: des parents ou d'autres personnes intervenaient de manière «cachée» pendant les cours pour aider les élèves.

## 1.2. L'école en ligne face à la réalité roumaine

Droit humain inaliénable, l'éducation est non seulement le socle sur lequel se bâtissent des sociétés justes, égalitaires et inclusives, mais aussi l'un des principaux moteurs du développement<sup>5</sup>. C'est précisément ce droit qui a presque été mis en cause pendant la crise de la COVID-19, vu l'impact disproportionné de la pandémie sur l'éducation des populations déjà vulnérables.

Pendant la période 27 - 30 avril 2020, l'Institut roumain d'évaluation et de stratégie - IRES, avec le soutien de la Fondation Vie et Lumière et de la FEPAL – La Fédération des parents et des responsables légaux, a mené une recherche basée sur un questionnaire qui a abouti à un rapport sur le sujet «L'école est en état d'urgence. L'accès des enfants roumains à l'éducation en ligne».

Les principales conclusions énumérées par l'équipe de recherche ont été les suivantes:

1. 32% des enfants, environ 900 000 des étudiants inscrits dans l'enseignement pré-universitaire en Roumanie n'avaient pas d'accès individuel à un appareil fonctionnel (par exemple, ordinateur portable, tablette, ordinateur de bureau) pour l'école en ligne;

<sup>4</sup> JEZEGOU, A., «Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés», *Distances et savoirs*, 8(2), 2010, p. 268.

<sup>5</sup> «Note de synthèse: L'éducation en temps de COVID-19 et après», *policy\_brief\_-\_education\_during\_covid-19\_and\_beyond\_french.pdf* (un.org)

2. 12% des étudiants inscrits dans l'enseignement pré-universitaire en Roumanie ne disposaient pas d'une connexion Internet suffisamment puissante pour pouvoir suivre des cours en ligne;

3. Pour plus d'un quart des enfants qui ne disposaient pas d'un appareil qu'ils pouvaient utiliser individuellement pour l'école en ligne, les parents n'avaient pas du tout la possibilité d'acheter un tel équipement;

4. Pendant l'état d'urgence, seuls deux tiers des enfants ont suivi des cours réguliers en ligne, selon leurs parents;

5. Seule la moitié des élèves ont eu des contacts avec des enseignants pour tous les objets d'étude pendant l'état d'urgence;

6. Plus d'un quart des élèves roumains ont passé au moins 4 heures par jour pendant l'état d'urgence à faire leurs devoirs;

7. Un peu plus d'un quart des parents d'élèves considèrent que durant cette période leur enfant reçoit peu ou pas de soutien de la part des enseignants;

8. Près de quatre parents d'élèves sur dix passent du temps avec eux afin de les soutenir dans des activités d'apprentissage de trois heures ou plus par jour.<sup>6</sup>

Selon les données de cette étude, 36% des familles avec enfants avaient plus de deux enfants à l'école, et la fréquentation scolaire en ligne se faisait souvent après un horaire qui exigeait le plus souvent que tous les élèves assistent aux cours (cours différents), ce qui imposait à chaque enfant d'avoir son propre équipement dédié à l'enseignement en ligne. Cependant, l'analyse des données montre que seulement 68% des enfants détenaient tous les outils nécessaires, ce qui signifie qu'un pourcentage important, 32%, était mis de côté; ce chiffre est nettement supérieur au pourcentage indiqué par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche, seulement 9%. Pratiquement, selon l'étude IRES, 32% des enfants inscrits dans l'enseignement pré-universitaire de Roumanie n'ont pas eu accès à un dispositif dédié à l'enseignement en ligne. Considérant le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement pré-universitaire, année scolaire 2019-2020 (2 824 594), le nombre réel d'enfants qui n'avaient pas ou avaient un accès limité à un dispositif pour participer à l'éducation en ligne était en fait de 903 870 élèves, 3,6 fois supérieur à l'évaluation du Ministère de l'Éducation et de la Recherche.

Conformément à la même étude, l'enseignement primaire a été le plus affecté par le manque d'équipement. Juste 63% des enfants du primaire ont eu un accès exclusif à des équipements fonctionnels, alors que dans le cadre de l'enseignement secondaire 72% des enfants ont eu du matériel, et 70% au lycée. Les étudiants du milieu urbain étaient plus doués à cet égard (76%) que leurs collègues des zones rurales (62%).

<sup>6</sup> «L'école est en état d'urgence. L'accès des enfants roumains à l'éducation en ligne», disponible en ligne <https://fvl.ro/wp-content/uploads/2020/05/Scoala-rom%C3%A2neasc%C4%83-%C3%AEen-stare-de-urgen%C8%9B%C4%83.pdf>.

La Roumanie semble être des fois un pays des paradoxes, car en ce qui concerne l'existence des services numériques, elle a un assez fort accès à Internet. Cependant, 12 % des enfants n'ont pas accès aux réseaux. La connexion à Internet n'est pas assez puissante pour assurer leur présence à l'école en ligne ou des fois elle est manquante. Bien sûr, les enfants du milieu urbain ont plus de chance que les enfants des zones rurales, vu que l'accès à une connexion internet plus forte est plus présente dans les villes (87%) que dans les villages (79%).

Dans les conditions ci-dessus, dans de nombreux cas l'évaluation des élèves a été un vrai défi. D'ailleurs, à tout cela se sont ajoutées les voix de plus en plus critiques de ceux qui se déclaraient contre les cours en ligne. D'autant plus que nombre d'études révélaient les conséquences négatives de la surexposition aux écrans sur la santé physique et mentale<sup>7</sup>; à tout cela s'ajoutait aussi la baisse de motivation scolaire des étudiants qui pouvait être expliquée par un manque de concentration (ils n'avaient pas tous un environnement propice pour suivre les cours en ligne). À la base de la motivation se trouvaient en effet les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale, qui sont largement sous-stimulés par le format virtuel. De plus, c'était aussi la fatigue qui apparaissait lors du processus de l'enseignement en ligne: «Cet épuisement qui est ressenti lors du travail en ligne s'explique par l'adaptation du corps (yeux qui s'ajustent à la lumière bleu intense, position parfois inconfortable, sans chaise ni bureau ergonomiques), le manque de repères sociaux et communicationnels (peu d'indices non verbaux de ses interlocuteurs, délai de réponse parfois déroutant) ainsi qu'aux distractions dans son environnement personnel»<sup>8</sup>.

Les mêmes conclusions ont pu ressortir de plusieurs discussions libres que j'ai eu avec les élèves (11-12 ans) d'une école primaire de Roumanie (département de Giurgiu, située à côté de Bucarest). Ce n'était pas une étude sociologique, mais un essai de surprendre les opinions des enfants par rapport aux changements que l'enseignement a dû subir pendant la pandémie de COVID-19.

Parmi les avantages de l'école en ligne, les enfants ont mentionné: le manque de stress, les cours étaient plus courts; l'accès rapide au matériel pédagogique; à leur tour, les enseignants ont pu transmettre aux élèves, collègues, parents, très rapidement, n'importe quand, n'importe où les informations qu'ils souhaitaient (devoirs, horaires, liens, explications, devoirs, etc.); les informations trouvées dans les manuels scolaires ont pu être complétées avec des images, des expériences, des expérimentes, des vidéos, fichiers et tout type de matériel virtuel qui pouvait rendre l'apprentissage durable et efficace.

<sup>7</sup> DELAGE, E., «Cours à distance: une catastrophe pour les étudiants du collégial», disponible en ligne <https://theconversation.com/cours-a-distance-une-catastrophe-pour-les-etudiants-du-collegial-166526>

<sup>8</sup> *Ibidem*.

Pourtant, malgré ces avantages de l'enseignement en ligne, les élèves se sont exprimés en faveur des cours en présentiel, leur choix pouvant être expliqué en partie par leur besoin de socialisation. Les difficultés rencontrées pendant cette période concernent majoritairement l'organisation de leur travail personnel, la compréhension des contenus des cours et le manque d'interactions avec les autres élèves, une forte sensation d'isolement; la plupart d'entre eux ont dit ne pouvoir rester concentrés plus d'une heure ou deux heures.

## 2. L'ÉVALUATION – UN PROCESSUS CONTINU

### 2.1. Outils d'évaluation en ligne

Dans le contexte des changements produits au niveau des écoles par la crise sanitaire, les premiers à apprendre ont été les enseignants qui ont dû s'adapter aux défis de l'enseignement en ligne. Des changements se sont produits également en termes de communication. Celle-ci est fortement filtrée par la technologie et demande un effort supplémentaire de la part de l'enseignant qui doit investir beaucoup plus de ressources qu'auparavant.

Lors de l'évaluation des élèves, les enseignants ont dû tenir compte de plusieurs principes qui pouvaient les guider dans la rédaction des outils d'évaluation: celle-ci devait aider les élèves et leur donner la possibilité de s'autoévaluer; elle devait être transparente (les élèves doivent connaître la base de l'évaluation, ses critères et les normes utilisées); l'évaluation devait être adaptée au contenu et aux objectifs; les tests devaient être conçus pour montrer la réalisation des objectifs fixés (ceux-ci fournissent également des informations sur la qualité de l'enseignement visant à atteindre ces objectifs: par conséquent, les résultats des tests ont donné des informations non seulement sur les performances des élèves, mais également sur la qualité de l'enseignement des professeurs).

Les outils d'évaluation en ligne ont permis une évaluation à la fois formative et sommative des élèves. L'évaluation formative vise leur niveau de compréhension, mais aussi les points faibles identifiés pendant le processus d'apprentissage, permettant ainsi à l'enseignant d'adapter son discours et ses méthodes. L'évaluation sommative mesure globalement, à la fin de chaque chapitre ou semestre, les compétences acquises par les enfants au cours d'une longue période d'apprentissage.

Les discussions en ligne synchrones et asynchrones ont été un moyen efficace pour les étudiants de s'impliquer dans la résolution d'un problème. Ils ont pu ainsi développer leur esprit critique. En plus de répondre aux questions de l'enseignant, les élèves ont eu l'occasion de défendre leur position ou leur point de vue, analyser ou critiquer d'autres œuvres. De courts tests hebdomadaires ont pu fournir un aperçu du niveau de connaissances des élèves, s'ils ont eu besoin de les améliorer. Des exercices d'écriture de façon régulière (par exemple, exprimer un point de vue ou une réflexion sur un sujet particulier) ont également contribué à évaluer le niveau de compréhension du cours par les élèves.

Pour les élèves qui ont eu accès à l'apprentissage en ligne via les plateformes, les méthodes et outils d'évaluation suivants ont pu être utilisés: l'évaluation orale pendant



le cours, les fiches de travail, les tests d'évaluation, les essais, les projets. Les activités de groupe en ligne ont pu aider à atténuer l'isolement que certains élèves ressentaient pendant les cours à distance. Il y a eu également la possibilité de la préparation de questions différentes à chaque élève pour essayer de minimiser la malhonnêteté académique. La combinaison de diverses méthodes d'évaluation, par exemple des examens en ligne avec une présentation en ligne, ont servi au même but.

## 2.2. La quantification de l'efficacité des cours en ligne

La nécessité des cours en ligne a mis les enseignants dans la situation de devoir «quantifier» l'efficacité de leur acte pédagogique. D'ailleurs, pour l'enseignant, la partie la plus difficile et, en même temps, extrêmement importante du processus e-Learning était de savoir si le cours qu'il proposait était efficace; c'est-à-dire s'il atteignait ses buts et ses objectifs. Afin de déterminer si le cours en ligne fonctionnait, l'évaluation était essentielle.

Dans ce contexte, il a fallu vérifier plusieurs éléments: l'identification des objectifs, le niveau d'interactivité, l'impact visuel, le langage utilisé (qui devait être le plus clair possible pour que les élèves puissent comprendre le message).

L'un des objectifs de l'enseignant devait être l'amélioration continue de son cours; pour que cela soit possible, le feedback était absolument nécessaire. Une question naturelle qui s'est posée était de savoir quel était le moment le plus approprié pour demander aux élèves ce qu'ils avaient retenu. Avant de lancer le cours, pendant ou à la fin de celui-ci ? La réponse serait assez simple: dès le début et jusqu'à sa fin. L'opinion des élèves doit accompagner le développement du cours tout au long du processus (enseignement face à face ou en ligne). L'enseignant a besoin de feedback pour avancer ou pour savoir ce que doit être changé, afin qu'il puisse avoir de meilleurs résultats la prochaine fois.

L'évaluation devrait être un processus continu; il faut constamment évaluer son cours afin de continuer à l'améliorer et apporter des modifications et des mises à jour régulières. De cette façon, les élèves apprécieront les efforts en expérimentant pleinement le cours proposé.

## 3. CONCLUSIONS

Dès le début de la pandémie, les enseignants ont eu pour tâche d'organiser leurs cours à distance, souvent sans être guidés ni formés et sans disposer des ressources suffisantes. Dans bien des cas, la formation professionnelle des enseignants s'est faite en ligne ou par le biais d'applications téléphoniques ou vidéo, mais les enseignants de zones marginalisées n'ont parfois reçu aucun soutien. Les réunions de classe sur les plateformes en ligne et les applications de messagerie sont devenues des outils indispensables et ont permis aux enseignants de développer de nouvelles formes de communication avec leurs élèves et leurs collègues. Même dans les pays où la connexion à Internet et les infrastructures sont adéquates, beaucoup d'enseignants étaient dépourvus de compétences de base en informatique,



ce qui faisait qu'ils aient eu probablement du mal à assurer leur propre développement professionnel et, plus encore, à contribuer à un enseignement à distance de qualité<sup>9</sup>.

Le scénario décrit ci-dessous a pu être retrouvé en Roumanie. Les cours en ligne ont représenté un vrai défi pour la plupart d'enseignants qui étaient habitués à avoir des cours en présentiel; mais ceux-ci étaient la seule modalité de poursuivre les cours pendant la pandémie.

Pourtant, en dépit de toutes les difficultés rencontrées pendant la période de l'école en ligne, nous ne pouvons pas ignorer le fait que la génération du 21<sup>ème</sup> siècle s'identifie à l'ère d'Internet.

Pour les plus jeunes, l'enseignement en ligne pourrait représenter une nouveauté, un jeu attractif, tandis que pour les plus grands, intéressés et motivés, c'est une source d'information, le moyen sûr de résoudre tous les problèmes, d'apprendre et d'être évalué. Si nous pouvons déterminer comment «éveiller» l'intérêt de l'élève pour l'études, alors les ressources Web pourraient regorger d'avantages par rapport à l'éducation traditionnelle.

L'éducation en ligne détermine les valeurs formatrices, elle est moderne, rapide, a un large éventail d'applicabilité, mais elle manque aussi de sentiments, de possibilités de socialisation. L'enseignant d'aujourd'hui doit se transformer en «enseignant numérique», pour se conformer aux souhaits des élèves, aux vrais besoins de la société. L'expérience de la pandémie a quand même montré que l'intégration des technologies de l'information en éducation sera accélérée et que l'éducation en ligne fera partie de l'enseignement scolaire.

#### 4. BIBLIOGRAPHIE

- ATTWELL, G. (éd.): «Evaluating e-learning. A guide to the evaluation of e-learning», Evaluate Europe Handbook Series Volume 2, Stanford, 2006.
- DELAGE E., «Cours à distance: une catastrophe pour les étudiants du collégial», <https://theconversation.com/cours-a-distance-une-catastrophe-pour-les-etudiants-du-collegial-166526>
- FERONE, G., LAVENKA, A., «La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ?», <https://doi.org/10.4000/dms.1047>.
- JACQUINOT, G., «Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance», *Revue française de pédagogie*, vol. 102, 1993.
- JEZEGOU, A., «Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés», *Distances et savoirs*, 8(2), 2010.
- «L'école est en état d'urgence. L'accès des enfants roumains à l'éducation en ligne», <https://vl.ro/wp-content/uploads/2020/05/Scoalarom%C3%A2neasc%C4%83-%C3%AEenstare-de-urgen%C8%9B%C4%83.pdf>.
- «Note de synthèse: L'éducation en temps de COVID-19 et après», [policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_french.pdf](https://un.org/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf) (un.org)

<sup>9</sup> «Note de synthèse: L'éducation en temps de COVID-19 et après», disponible en ligne [policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_french.pdf](https://un.org/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf) (un.org)

